Ana Maria Orlandina Tancredi
Celi da Costa Silva Bahia
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos
Org.

diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias
Vol. III

POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA NA INFÂNCIA

UEPA
EDITORA DA UEPA

diversidade e participação em pesquisas
com crianças e infâncias
Vol. III

POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA NA INFÂNCIA

Universidade do Estado do Pará

Reitor
Clay Anderson Nunes Chagas

Vice-Reitor
Ilma Pastana Ferreira

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Gradução
Jofre Jacob da Silva Freitas

Pró-Reitor de Graduação
Ednalvo Apóstolo Campos

Pró-Reitora de Extensão
Vera Regina Menezes Palácios

Pró-Reitor de Gestão e Planejamento
Carlos José Capela Bispo

Editora da Universidade do Estado do Pará

Coordenador e Editor-Chefe
Nilson Bezerra Neto

Revisão
Marco Antônio da Costa Camelo

Design
Flávio Araujo

Web-Page e Portal de Periódicos
Bruna Toscana Gibson

Livraria
Arlene Sales

Bibliotecária
Rosilene Rocha

Estagiária
Fernanda de Araújo Mendes

Conselho Editorial

Francisca Regina Oliveira Carneiro
Hebe Morganne Campos Ribeiro
Jofre Jacob da Silva Freitas (Presidente)
Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Josebel Akel Fares
José Alberto Silva de Sá
Juarez Antônio Simões Quaresma
Lia Braga Vieira
Maria das Graças da Silva
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Marília Brasil Xavier
Núbia Suely Silva Santos
Robson José de Souza Domingues
Pedro Franco de Sá
Tânia Regina Lobato dos Santos
Valéria Marques Ferreira Normando

Ana Maria Orlandina Tancredi
Celi da Costa Silva Bahia
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos
Org.

diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias Vol. III

POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA NA INFÂNCIA

UEPA

© EDUEPA 2022

Realização

Universidade do Estado do Pará - UEPA
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED/UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará-Eduepa

Normalização e Revisão
Marco Antônio da Costa Camelo

Capa
Flávio Araujo

Projeto original de capa
Fernanda Regina Silva de Aviz

Design
Flávio Araujo

Diagramação
Odivaldo Teixeira Lopes

Foto de capa
Nazaré Cristina Carvalho

Apoio Técnico
Arlene Sales Duarte Caldeira
Bruna Toscano Gibson

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA Belém – PA

S471 Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Grupeci (6: 2018:Belém - PA)

Política, formação e prática educativa na infância [recurso eletrônico] /6. Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias; Org. Ana Maria Orlandina Tancredi...[et al.] -Belém:EDUEPA, 2022.

v. 3
Inclui referências bibliográficas
ISBN: 978-65-88106-20-4

1. Crianças. 2. Infância 3.Professores-Formação. 4. Prática de ensino. I. Tancredi, Ana Maria Orlandina, II. Bahia, Celi da Costa Silva. III. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. IV. Santos, Tânia Regina Lobato dos. VIII. Título.

CDD 23 ed. 372.21

Ficha catalográfica elaborada por Regina Ribeiro CRB-2/739

Editora filiada

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ABEC BRASIL

Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA
Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100
E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com
Telefone: (91) 3222-5624
@eduepaoficial

*A Eduepa informa que o conteúdo e as opiniões emitidas nos artigos que compõem este volume são de inteira responsabilidade dos seus respectivos autores.

APRESENTAÇÃO

O Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) é um evento científico nacional que congrega grupos de pesquisas, professores, estudantes de pós-graduação e graduação e demais profissionais envolvidos na investigação sobre crianças e suas infâncias.

O Seminário constituiu-se como um importante *locus* de debate coletivo, Inter e multidisciplinar, cujo objetivo é fomentar a constituição e o fortalecimento institucional de grupos de pesquisa nas diversas regiões brasileiras, podendo também favorecer intercâmbios com outros grupos e pesquisadores internacionais.

O Evento é bianual e teve início na Universidade Federal de Juiz de Fora (2008), com segunda edição na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010), terceira edição na Universidade Federal de Sergipe (2012), quarta edição na Universidade Federal de Goiás (2014), quinta edição na Universidade Federal de Santa Catarina (2016) e a sexta edição a ser realizada na Universidade Federal do Pará em conjunto com a Universidade do Estado do Pará (2018).

O Seminário é organizado por meio de palestras e apresentações articuladas de trabalhos orientados por uma temática central e que expressam a produção de diversos Grupos de Pesquisa voltados para as infâncias e crianças existentes no país, suas ações investigativas e/ou inserção político-social.

O tema central do 6º GRUPECI "Diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias" se reveste de importância no cenário contemporâneo, pois cada vez mais se põe em pauta o reconhecimento da multiplicidade étnica, estética, de gênero, de famílias, de condições socioeconômicas, de territórios, de tradições, de culturas, de sociabilidades que envolvem a vida das crianças e suas infâncias. Por isso, precisamos exercitar a capacidade de olhar para a diversidade de crianças e infâncias no âmbito do nosso país.

No âmbito acadêmico, o exercício de olhar o diverso, a perplexidade, de olhar uma situação como fosse vista “pela primeira vez”, vem se construindo nas aprendizagens desencadeadas a partir da participação das crianças em pesquisas. Precisamos discutir a respeito dos modos de fazer pesquisa sobre crianças e com crianças. As crianças têm muito a nos ensinar, a nos contar sobre as suas formas de ver, interpretar, interagir e construir conhecimentos sobre o mundo. Elas nos fazem refletir sobre o valor de percebê-las, de valorizarmos cientificamente o que elas têm a dizer.

Por meio da publicação, com o o objetivo de ampliarmos o debate com outros pesquisadores, apresentamos os Anais do 6º GRUPECI que se encontra organizados em três volumes: **Volume I,** composto dos eixos História e concepções de Infância e Infância, Arte e Mídias; **Volume II**, onde encontra-se os trabalhos dos eixos Infância, cultura, diversidade e inclusão e o **Volume III**, com os trabalhos dos eixos Políticas para a infância e Formação de Professores e Práticas educativas e infâncias

Belém, 28 de fevereiro, 2020.

Comissão de organização do VI GRUPECI

Um dos grandes pecados da escola é desconsiderar tudo com que a criança chega a ela. A escola decreta que antes dela não há nada.

Paulo Freire

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DIALÓGICA DE PROFESSORAS DA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA .. 22
Celi da Costa Bahia
Solange Mochiutti
Tatiana de Castro Oliveira
Luciana Magalhães Paiva

A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA SEMEC-BELÉM/PA 32
*Tânia Regina Lobato dos Santos**
Kátia Maria dos Santos Dias
Celi da Costa Bahia
Adelice Sueli Braga Delgado
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA SEMEC-BELÉM: A PRESPECTIVA DA GESTÃO 44
Tânia Regina Lobato dos Santos
Joyce Karina Lima Rocha

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DE FAZERES DOCENTES: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELÉM..... 66
Adelice Sueli Braga Delgado
Celi da Costa Silva Bahia
Marileia Pereira Trindade
Luciano Ferreira Ribeiro
Solange Mochiutt

O COMPROMISSO NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 82
Ana Maria OrlandinaTancredi Carvalho

A FALA DE CRIANÇAS SOBRE A TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES. 97
Gisele Brandelero Camargo
Marynelma Camargo Garanhani,

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: DISCUSSÕES EM TORNO DAS PESQUISAS DO NUPEIN 109
*Kátia Adair Agostinho**
Gisele Gonçalves

A BRINCADEIRA COMO AÇÃO POTENTE DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL: INDICATIVOS DE PESQUISAS 124
Andréa Simões Rivero
Giselle Vasconcelos
Roseli Nazário
NUPEIN/UFSC

UM PANORAMA PARA A DIVERSIDADE: GÊNERO, RAÇA E ETNIA NAS PESQUISAS DO NUPEIN 141
Kátia Adair Agostinho
Marcia Buss-Simão

A "VOZ" DAS CRIANÇAS EM PESQUISAS: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 152
Trayce Kelly Carvalho Alvim
Daiane de Fátima Resende
Valdinéia Aparecida Alves
Guiomar Francisca Teixeira

ANÁLISE DE EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO DE CRIANÇAS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 164
Marisa Vasconcelos Ferreira

A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA 180
Melissa Daiane Hans Sasson
Vanessa Giovanella Fagundes

"O ENIGMA DA INFÂNCIA", A VERDADE DA CRIANÇA, O DESAFIO DA DOCÊNCIA: DIÁLOGO ENTRE A FILOSOFIA DA INFÂNCIA E A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL 190
Rosalina Rocha Araújo Moraes
Silvana Mendes Sabino Soares
Ana Maria Monte Coelho Frota

A DOCÊNCIA COM BEBÊS NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM PIKLER: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES 206
Cristina Façanha Soares
Ana Kilvia Oliveira Lopes

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NAS UNIVERSIDADES: RELAÇÕES ESTABELECIDAS NOS CURRÍCULOS 219
Edilane Oliveira da Silva
Graciele Andrade Rangel
Michelle Dantas Ferreira

EXPRESSÃO, ARTE E INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 234
Daniela Herig
IasmineMazzi
Keila Camillo
Lia Saboia

O CORPO DO PROFESSOR: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO INCORPORADA 247
Ana Gouvin
Camila Del Giudice
David de Lima Silva Bezerra
Domenique de Castro Paes Costa
Maria AntoniaSattamini de Souza

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA 259
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Universidade Federal de São Carlos
Universidade Federal de Alagoas

A EXPANSÃO E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL EM QUATRO CIDADES BRASILEIRAS 275
*Clarice Estabanez de Chaves Faria**
Sonia de Oliveira Martins
Luís Eduardo Garcia Ribeiro
Roberta Teixeira de Souza
David Xavier da Silva

A FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO PNAIC RN RIO GRANDE DO NORTE 291
Milena Paula Cabral de Oliveira
Denise Maria de Carvalho Lopes

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRODUÇÃO DE UMA CULTURA DE CRECHE 301
Antônia Simone Coelho Gomes

NARRATIVAS INFANTIS – O QUE PENSAM AS CRIANÇAS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA... 313
Fernanda Bevilaqua Costa
Sonia Maria de Oliveira

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PELO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 323
Elizete Oliveira de Andrade
Glaciene Januário Hottis Lyra
Maria Aparecida da Silva

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELA A PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL SOBRE O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR? 340
*Caroline Ribeiro Oliveira**
Rosimeire Costa de Andrade Cruz

PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA / PARFOR/ UFC: QUEM SÃO E COMO VIVEM? 347
Rosimeire Costa de Andrade Cruz

PRÁTICAS DE LAZER E CULTURA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/ PARFOR/UFC 357
Rafaela da Costa Souza
Rosimeire Costa de Andrade Cruz

A IMERSÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO NO COTIDIANO ESCOLAR A PARTIR DAS INTERPRETAÇÕES DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 370
Thais Monteiro Ciardella Paulo
Marisa Vasconcelos Ferreira

TEMPOS DE BNCC E PNAIC: CURRÍCULO E INFÂNCIA EM QUESTÃO 384
Rosalva de Cássia Rita Drummond
Rita de Cássia Prazeres Frangella

PRODUÇÕES CURRICULARES COMO POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERCEIRO ESPAÇO 396
Cristiane Gomes de Oliveira
Rita de Cássia Prazeres Frangella

A INFÂNCIA SOB O SIGNO DA DIFERENÇA: QUEM É O OUTRO NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO CURRICULAR? 413
Maria Clara de Lima Santiago Camões
Rita de Cássia Prazeres Frangella

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DE CRIANÇA, DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE FORMAÇÃO 428
Andrea Braga Moruzzi
Bianca Neves Borges da Silva
Camila Maria Ghisloti de Matos
Giovana Alonso
Marcos Gonçalves
Mariana Gonçalves Fabrício

POLÍTICAS DA E PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PEQUENA INFÂNCIA 446
Andréia Barboza Braga
Cleonice Maria Tomazzetti
Marina Gianez
Renata Aparecida Drappe
Sandra Regina do Nascimento

A PESQUISA “COM” E A PESQUISA “DE” PROFESSORES E OS ESPAÇOS DE NEGOCIAÇÃO 463
Andrea Braga Moruzzi
Andréia Barboza Braga
Camila Maria Ghisloti de Matos
Carla Luane Ramos
Cleonice Maria Tomazzetti
Giovana Alonso
Jéssica Francine Ferreira Da Silva
Ketiene Moreira Da Silva
Mariana Gonçalves Fabrício
Renata Aparecida Drappe
Sandra Regina do Nascimento

A PRESENÇA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA PESQUISA E NA EXTENSÃO DESENVOLVIDOS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO 481
Bianca Fonseca Fortes
DalianaLöffler
*JanaíneBaldisseraFrare**
Vívian Jamile Beling

ATUAÇÃO DOS FÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A LUTA PELA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA..... 493
Bruna Paes Junqueira Araújo
Maria Walburga dos Santos

BRINCAR COM A ENERGIA SOLAR PARA AS CRIANÇAS 510
Alex dos Santos da Silva
Angela do Céu Ubaiara Brito

FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR DA INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO DE SABERES PARA A AUTONOMIA DO FUTURO EDUCADOR 520
Antonia Fladiana Nascimento dos Santos

O BRINCAR E A MEDIAÇÃO: ESTUDO DE CASO COM UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. 530
Fabiana Pereira dos Reis
Angela do Céu Ubaiara Brito

CONSELHOS E COLEGIADOS ESCOLARES X GESTÃO DEMOCRÁTICA: A NECESSÁRIA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS PEQUENAS 543
Cláudia Celeste Lima Costa Menezes
Marina Carvalho dos Santos

CRIAÇÃO INFANTIL: A LITERATURA E AS CAIXAS QUE CONTAM HISTÓRIAS 558
Amanda Valiengo
Âmali Girardi Nunes Pessôa
Valdinéia Aparecida Alves
Daiane de Fátima Resende

CRIANÇAS: NO CONTEXTO DE PARTICIPAÇÃO E NO CONTEXTO DE LUTA .. 570
Bárbara de Oliveira Gonçalves
Lisandra Ogg Gomes
Márcia Mara Ramos
Renata Bastos Oliveira

DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS SOBRE ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE CRIANÇAS PEQUENAS..... 587
Elieuza Aparecida de Lima
Juliana Guimarães Marcelino Akuri
Marcelo Campos Pereira
Zuleica Beatriz Gomes Nocelli

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: DIFERENTES OLHARES METODOLOGICOS..... 599
Anne Patricia Pimentel
Márcia Gil
Maria Ignez Ferreira Campos
Mariana Zadminas
Pablo Luiz de Faria

EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIAS E CIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?..... 613
*Vania Carvalho de Araújo**
Alexandra Santuzzi Zuccolotto
Conceição Regina Pinto de Oliveira
Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta

GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS/PAR: APONTAMENTOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES CAPES (2008/2016) 628
Maricélia de Souza Pereira Moreira
Sarah Santana Nascimento
Elioenai Santos de Santana
Emilia Peixoto Vieira/UESC/ PPeGE

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXOS NO COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ILHÉUS – BA 642
José Vicente D'Ávila Cassimiro/
Jaciara de Souza Santos
Maria Aparecida D'Ávila Cassimiro
Emilia Peixoto Vieira

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS FÍSICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS 651
Cíntia Lopes Vieira de Jesus
Márcia Lacerda Santos Santana
Geane Silva dos Santos de Andrade
Nayara Bitencourt Andrade Oliveira Pinheiro
Cândida Maria Santos Daltro Alves

MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DE ÂMBITO NACIONAL (2007 A 2017) 666
*Vania Carvalho de Araújo**
RennatiTaquini
Kalinca Costa Pinto das Neves
Franceila Auer
Mara Pereira dos Santos

MEMORIAIS DE PROFESSORAS: PISTAS SOBRE INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE 676
*Mairce da Silva Araujo**
Jacqueline de Fatima dos Santos Morais
Amanda de Sousa Pestana
Isabele Cristina Fonseca Ramos

O ACOLHIMENTO INCIAL DOS BEBÊS E SUAS FAMÍLIAS QUANDO COMEÇAM A FREQUENTAR A CRECHE 690
Maria Aparecida Guedes Monção

O DEBATE RACIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 704
Mariana Cristina Pedrassa
Natália Lopes dos Santos
Michelle Brandão Sebastião
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

O PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA: UM CONTEXTO INVESTIGATIVO NA PESQUISA COM CRIANÇAS..... 717
Michaela Camargo
Marynelma Camargo Garanhani

OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DA PARAÍBA: ASPECTOS QUALITATIVOS E DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS..... 730
Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Wanessa Maciel Ferreira da Silva

PODER E BIOPOLÍTICA NA PRODUÇÃO DA INFÂNCIA E DOS BEBÊS..... 741
Danyelen Pereira Lima
Sabrina Oliveira
Marcela Ramos
Gabriela Guarnieri de C. Tebet

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UFSM 755
Débora Teixeira de Mello
Juliana Goelzer
*Viviane Ache Cancian**

POLITICAS PÚBLICAS PARA A CRECHE: DESDOBRAMENTOS EM DIFERENTES MUNICÍPIOS BRASILEIROS 768
Vera M. R. de Vasconcellos
Patrícia Uchôa Simões
Aretusa Santos
Andréa Relva da F. Endlich
Leila Sanches de Almeida

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO À PEQUENA INFÂNCIA: INTERSEÇÕES NO LESTE METROPOLITANO FLUMINENSE..... 784
Adriana Cabral Araújo
Débora Assumpção
Fabiana Nery Pessanha
Monica Souza Motta

AS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS NA E SOBRE A CIDADE 797
Vania Carvalho Araújo
Rosali Rauta Siller
Erika Milena de Souza
Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves

SOBRE SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TURMAS MULTI-IDADES: DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA..... 807
*Gabriela Da Ros de Araújo**
Jucemara Antunes
CláuciaHonnef
Maria Talita Fleig

VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 - 2024 822
Ana Clarisse Alencar Barbosa
Sandra Cristina Vanzuita da Silva

INVESTIGAÇÕES NARRATIVAS COM PROFESSORAS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 831
Thais da Costa Motta
Roberta Dias de Sousa

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ESTUDO DOS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 845
*Kallyne Kafuri Alves**
Valdete Côco

A ATUAÇÃO MEDIADORA DO/DA COORDENADOR/A JUNTO A PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 855
Luciana Costa Couto
Marlene Burégio Freitas

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS DE TRÊS ANOS E A CONTRIBUIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS VIVENCIADAS POR ELAS NO CONTEXTO DA CRECHE 865
Bárbara Rainara Maia Silva
Silvia Helena Vieira Cruz

A OBSERVAÇÃO E A ESCRITA COMO LUGARES DE NEGOCIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PESQUISA..... 879
Caroline Trapp de Queiroz
Fernanda de Azevedo Milanez
Juliana Botelho Viegas

A SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO CONTEXTO DE CRECHE 892
Pedro Neto Oliveira de Aquino

A(s) INFÂNCIA(s), A CIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO COMPONENTES TERRITORIAIS E O DIREITO À CIDADE DE CRIANÇAS EM PERIFERIAS URBANAS..... 908
Carolina Silva de Alencar
Julyana da Costa Veríssimo
Keila Maria de Araujo Silva
Maria Tereza Goudard Tavares

ATOS AFROS: NARRATIVAS DE CRIANÇAS NEGRAS EM TERRITÓRIO SERRANO..... 922
Márcia Araújo Souza Beloti
FábioGussStrelhow
Gerda MargitSchütz Foerste

DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 934
Sueli Salva

DISCURSOS DE CRIANÇAS DA AMAZÔNIA BRAGANTINA SOBRE CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE GÊNERO NO BRINCAR..... 946
Franciele de Almeida Magalhaes
Karolen Sandra Reis de Sousa
Ana Paula Vieira e Souza

ENTRE A AGULHA E A ESPADA: A INFÂNCIA FEMININA E A ABORDAGEM DA GAIOLA NORMATIVA EM “A GUERRA DOS TRONOS”..... 963
Janaina Wazlawick Muller

ESCRITA E INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O CRONOTOPO EM TEXTOS DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 975
*Lorena Bischoff Trescastro**
José Anchieta de Oliveira Bentes

ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIZANDO O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS 986
*Gabriele de Andrade Rocha**
LitiéliWollmann Schutz

ESTUDOS DA INFÂNCIA NO BRASIL E CRIANÇAS DE COMUNIDADES TRADICIONAIS 1000
Suzana Santos Libardi

ETNOGRAFIA(S) DAS DIFERENÇAS: CULTURAS INFANTIS E AS RELAÇÕES DE IDADE, RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA 1011
Alex Barreiro
Artur Oriel Pereira
Flávio Santiago

EXPERIMENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS: UM ENCONTRO COM OS BEBÊS 1024
Loani Cristina Buzo Pontes
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

IMAGENS DA VIDA: O OLHAR E AS REFLEXÕES DAS CRIANÇAS E JOVENS SOBRE O DISTRITO FEDERAL 1037
Maria Lidia Bueno Fernandes
Maria Andreza Costa Barbosa
Reinaldo Ramos Diniz

INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: ENTRELAÇANDO POLÍTICAS PÚBLICAS, GÊNERO E DIVERSIDADE DAS FAMÍLIAS.....1048
Carolina Faria Alvarenga
Tássio José da Silva
Ana Paula Pereira Gomes Gibim

INFÂNCIA E INCLUSÃO NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM 1064
Tatiana Cristina Vasconcelos Maia
José Anchieta de Oliveira Bentes

INFÂNCIA, PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS NUMA COMUNIDADE QUILOMBOLA 1076
Beatriz Corsino Pérez

INFÂNCIAS DE CÁ NOS DISCURSOS DE CRIANÇAS DO ENTORNO DE MANGUEZAIS DA AMAZÔNIA BRAGANTINA..... 1085
Marcos Vinicius Sousa de Oliveira
Ana Paula Vieira e Souza
Raquel Amorim dos Santos

LEITURA LITERÁRIA: POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO E COMPREENSÃO.. 1097
Maria da Conceição Lira da Silva
Marlene Burégio Freitas

MÍDIAS E TECNOLOGIAS NO TERRITÓRIO INFANTIL: AS VOZES DE CRIANÇAS E PROFESSORAS..... 1109
Taís Aparecida de Moura
Heloísa Andreia Matos Lins

"O CASAMENTO DE CRIANÇAS NO BRASIL: REFLETINDO SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO" 1120
Vitória Santos

O QUE É O CORPO DA CRIANÇA: DA "APEQUENIZAÇÃO" DA CRIANÇA À INFÂNCIA COMO DISPOSITIVO 1134
Andrea Braga Moruzzi.
Débora de Barros Silveira.

"PARTICIPAR, MAS NÃO MUITO" AS CRIANÇAS ENTRE O EMBATE TEÓRICO-PRÁTICO 1148
Conceição Firmina Seixas Silva
Maria Cristina Soto Muniz
Lisandra Ogg Gomes

PERSPECTIVAS FEMINISTAS E EMANCIPAÇÃO DE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA DA PEQUENA INFÂNCIA..... 1165
Daniela Finco
Adriana Alves da Silva
Laura Tereza de Sá Benevide
Nathalia Chacão Gabriel

RACISMO E EXPERIÊNCIA ESCOLAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS 1177
Caroline Felipe Jango da Silva

RECREIO TEMPO E ESPAÇO DO BRINCAR NOS DISCURSOS DE CRIANÇAS DA AMAZÔNIA BRAGANTINA 1197
Marcos Vinicius Sousa de Oliveira
Franciele de Almeida Magalhaes
Ana Paula Vieira e Souza

RELAÇÕES DE ALTERIDADE A PARTIR DAS ESCRITAS SOBRE O RECREIO NA INFÂNCIA 1214
Simone de Jesus da Fonseca Loureiro
Vania Maria Batista Ferreira
José Anchieta de Oliveira Bentes

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESTÉTICA E DA ÉTICA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE RACIAL DE CRIANÇAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO..... 1226
Sileide de Nazaré Brito Gonçalves
Tânia Regina Lobato dos Santos

SOB O SIGNO DA ALTERIDADE: DIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA COM CRIANÇAS 1242
Cecília de Miranda Schubski
Núbia de Oliveira Santos
Rita Marisa Ribes Pereira

AUXILIAR DE CLASSE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PRECISA TER FORMAÇÃO? ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 1256
Livia Karen Figueredo de Jesus
Karina de Oliveira Santos Cordeiro

EU NÃO GOSTEI, É FEIO, EU GOSTO DO CABELO DA RAPUNZEL: TENSÕES ENTRE CABELO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 1269
Daniela Coutinho Barreto
Karina de Oliveira Santos Cordeiro

"HULK, VOCÊ NÃO PODE SER A BRUXA, MINHA MÃE DISSE QUE MENINO É O PRÍNCIPE!" CONCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO NAS NARRATIVAS E NAS EXPRESSÕES INFANTIS. 1283
Larissa Sande de Oliveira
Karina de Oliveira Santos Cordeiro

A IDENTIDADE DA CRECHE DO CAMPO NOS INDICADORES EDUCACIONAIS 1297
Patrícia Maria Uchoa Simões
Mariana Barbosa

SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE ÉTNICA: INTERPRETAÇÃO DO SHABAT POR CRIANÇAS DE UMA ESCOLA JUDAICA 1306
Riva Resnick

RESISTÊNCIA DAS INFÂNCIAS NEGRAS: MENINAS E MENINOS E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA 1315
Ellen Gonzaga Lima Souza
Rosa Silvia Lopes Chaves
Solange Oliveira Ferreira

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: A MÚSCA E EMPODERAMENTO. 1330

OS BEBÊS TENCIONAM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 1344
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Anete Abramowicz
Carolina Rodrigues de Souza

O LUGAR DAS CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES DE DUAS CIDADES DO INTERIOR DE SÃO PAULO 1357
Nélia Aparecida da Silva Cavalcante
Raíssa Francisco dos Santos

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CRIANÇAS NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR 1369
Antonio Matheus do Rosário Corrêa
Raquel Amorim dos Santos

A CRIANÇA E O QUILOMBO: REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE OS SABERES SOCIOCULTURAIS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO AMÉRICA/ BRAGANÇA-PA 1384
Raquel Amorim dos Santos
Simei Santos Andrade
Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA BRAGANTINA-PA..... 1399
Deidiane Costa Guimarães
Raquel Amorim dos Santos
Ana Paula Vieira e Souza

PRÁTICAS CULTURAIS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO ***COM*** E ***SOBRE*** A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA MARAJOARA 1411
Simei Santos Andrade

LUDICIDADE, INCLUSÃO E SAÚDE 1436
Ângela do Céu Ubaiara Brito

CULTURAS INFANTIS DA CRIANÇA RIBEIRNHA: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS POR INTERMÉDIO DAS NARRATIVAS DE MORADORES DA COMUNIDADE DE ARRAIOL- BAILIQUE/AP..... 1438
Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão

O QUE DIZEM OS DESENHOS DAS CRIANÇAS A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS? 1450
Maria Carolina Henrique Marques
Ângela do Céu Ubaiara Brito

DIREITOS DA CRIANÇA HOSPITALIZADA: UM PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM 1464
Milene Bartolomei Silva
Ordália Alves Almeida
Ana Paula Gaspar Melim

VAMOS BRINCAR DE MATEMÁTICA: O OLHAR DAS CRIANÇAS SOB JOGOS COMPETITIVOS 1475
Ângela do Céu *Ubaiara Brito*
Adriana Machado de Souza
Luciana Maria machado de Souza

FORMAÇÃO DIALÓGICA DE PROFESSORAS DA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Celi da Costa Bahia[1]
celibahia@yahoo.com.br
Solange Mochiutti[2]
solymo@ufpa.br
Tatiana de Castro Oliveira[3]
tatiana@ufpa.br
Luciana Magalhães Paiva[4]

RESUMO

A formação do professor que exerce a docência com bebês é uma necessidade, pois nas últimas décadas, é crescente a produção do conhecimento sobre eles em diversas áreas. Contudo, estes nem sempre chegam ao cotidiano da instituição de educação infantil. Nesse sentido, o debate dirige-se para a socialização do conhecimento produzido com os que estabelecem relações diariamente com os bebês. Ainda que se destaque a necessidade dessa socialização, não se pode negar que na relação com os pequeninos as professoras também produzam conhecimentos, e estes precisam ser valorizados. Esta compreensão nos remete à reflexão sobre os modelos de formação de professores predominantes. Nestes, os conhecimentos científicos ocupam lugar central, minorizando um saber próprio da profissão de ensinar, construído nas interações que os professores estabelecem com outros atores, dentre eles os bebês que frequentam as turmas de Berçário. O reconhecimento dos saberes docentes como condição para se (re) pensar as práticas de formação de professores que veem sendo oferecidas na universidade, nos coloca diante da perspectiva de formação dialógica. Neste prisma, o processo de valorização e interlocução das vozes dos atores participantes torna-se imprescindível. Este movimento é subsidiado por reflexões da prática pedagógica movidas por meio dos saberes e práticas acumulados sobre a educação, bem como pela capacidade de mobilizá-los em um processo de construção interpessoal. Com a perspectiva de acrescentar subsídios à superação de modelos tradicionais de formação, objetiva-se refletir sobre o processo metodológico desenvolvido na pesquisa formação com professores de berçário e discutir a formação destes na perspectiva dialógica como possibilidade de (re)significar os saberes docentes que

---

[1] Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA). Professora do Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil- IPÊ.
[2] Mestre em Educação (UFPA). Professora aposentada da EAUFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil- IPÊ.
[3] Mestre em Educação (UFPA). Professora da EAUFPA.
[4] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ICED/UFPA).

vem orientando o trabalho com a pequeníssima infância. A pesquisa foi de natureza qualitativa e utilizou como fonte de informações para análise as reflexões decorrentes do trabalho desenvolvido no projeto "formação continuada de professores de berçário: as vozes das professoras na construção de saberes sobre a docência com bebês". Este fundamentou-se nos pressupostos teóricos da pesquisa-formação (Nóvoa, 1991; 2004) e na perspectiva dialógica (Goulart, 2016), por considerá-las como possibilidade de recuperar os saberes docentes que vem guiando a prática pedagógica na pequeníssima infância, bem como uma possibilidade de (re)significá-la. Os encontros do grupo contaram com a participação de 10 professoras de diferentes unidades educativas da Rede Pública do Município de Belém. Os encontros aconteciam uma vez por mês na Universidade Federal do Pará (UFPA). Em conformidade com os pressupostos da perspectiva dialógica de formação, as vozes das professoras e o registro reflexivo de suas práticas foram centrais no desenvolvimento do projeto. Os encontros foram estruturados, de modo a favorecer interações entre os professores e entre estes e os formadores. Assim, ainda que se tivessem pistas iniciais acerca do percurso a ser trilhado, o processo foi sendo tecido no encontro de professoras com e entre os participantes. Paralelamente aos diálogos estabelecidos durante os encontros, as professoras foram convidadas a registrarem e refletirem sobre suas práticas. Com esse procedimento as professoras traziam para os encontros seus saberes produzidos na e pela experiência enquanto docentes de bebês, bem como descobertas realizadas a partir da leitura e reflexão de textos, os quais se articulavam com as reflexões que permeavam os encontros. Deste modo, a reflexão sobre a prática permitiu a ampliação dos diálogos estabelecidos durante os encontros e estes, por sua vez, ampliavam a reflexão sobre a prática. A reflexão em torno do processo de formação vivenciado por professores de berçário e docentes do ensino superior apontou que no processo formativo a oralidade reflexiva se revelou consistente na construção de resultados que foram sendo conquistados pelos participantes. Os diálogos produzidos favoreceram o exercício da reflexão o que contribuiu com a produção do conhecimento sobre o bebê e a docência com e para ele. A análise revelou que a formação de professores é uma experiência artesanal e de mão dupla. Portando, o processo formativo precisa abrir-se para a invenção, criação e reflexão, produzindo assim um protagonismo compartilhado (professores e pesquisadores) e apropriado individualmente, a partir de suas identidades (pessoal e profissional).

Palavras-chave: Docência com bebês. Formação dialógica. Saberes docente.

INTRODUÇÃO

Por meio da problematização de modelos de formação de professores, este artigo tem a intenção de refletir sobre o processo metodológico desenvolvido na pesquisa formação com professoras de berçário e discutir a formação destes na perspectiva dialógica como possibilidade de (re)significar os saberes docentes que vêm orientando o trabalho com a pequeníssima infância.

Esta proposta é relevante, pois, na contemporaneidade, é crescente a demanda de bebês que vivem sua infância em ambientes coletivos, o que aponta a necessidade de esforços para que a creche, de fato, transforme-se em espaço de desenvolvimento dos pequeninos. Entretanto, objetivo que somente se concretizará, sem negar outros fatores que influenciam no trabalho das creches, quando for considerada a importância da formação[5] do professor, profissional que cotidianamente estabelece relações com as crianças em idade inferior a três anos.

A formação da professora que exerce a docência com bebês é uma necessidade, pois nas últimas décadas, é crescente a produção do conhecimento acerca deles em diversas áreas, entre estas, a Pedagogia, com seus estudos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do bebê em ambientes coletivos e o trabalho docente com e para eles. Esses trabalhos apontam que, na docência com bebê, é indispensável um olhar sensível para o bebê enquanto um ser potente que se utiliza de formas de comunicação, as quais são distintas das formas utilizadas pelos adultos. Por essa razão, escutar[6] o bebê é princípio básico que permite proposições para a prática docente.

Ainda que reconheça a crescente produção de conhecimentos sobre a educação de bebês em ambientes coletivos, este arcabouço nem sempre chega ao cotidiano da instituição de educação infantil. Contudo, não se pode perder de vista que, diariamente, na relação com os pequeninos, muitas professoras são desafiadas a experimentar variadas formas de ser docente de bebê e, nessa experimentação, produzem saberes, que dizem sobre a docência com bebês em ambientes educativos. E esses saberes precisam ser valorizados.

Essa compreensão remete à reflexão sobre os modelos predominantes de formação de professores. Nesses construtos, os conhecimentos científicos ocupam lugar central, implicando a minorização de um saber próprio da profissão de ensinar, construído nas interações que os professores estabelecem com outros atores, entre eles, os bebês que frequentam as turmas de Berçário. Por esse motivo, os professores que atuam nas instituições educativas têm encontrado pouco espaço para falarem sobre os saberes que constroem cotidianamente no enfrentamento com os desafios impostos pela docência.

Em oposição a esses modelos e entendendo o professor enquanto ator e profissional, Tardif (2010) advoga que, para se pensar a formação do profes-

sor, é necessário trabalhar na perspectiva de uma Epistemologia da prática profissional. Entende-se esta como o estudo do conjunto dos saberes, utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2010). E argumenta o autor que os conhecimentos universitários nem sempre respondem às demandas da prática. Isso permite compreender que a prática não é espaço de aplicação de conhecimentos universitários. Muitas vezes, os apontamentos acadêmicos não têm relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

Enquanto ator e profissional, o professor possui saberes e, no seu cotidiano, demonstra competências durante o trabalho que realiza. Para tanto, o autor anteriormente mencionado defende

que a pesquisa universitária precisa buscar os saberes dos professores, a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação deles.

Reconhecer os saberes docentes como condição para se (re)pensar as práticas de formação de professores, que vêm sendo oferecidas na universidade, é focar na perspectiva de formação dialógica como possibilidade de formar professores e trazer para o debate os seus saberes.

Esse raciocínio se fundamenta na compreensão de que a formação docente é um processo contínuo e permanente, indicando que a docência, enquanto ato humano se constitui do seu inacabamento (FREIRE, 1996). Portanto, a formação docente não se limita a sequências lógicas em relação ao conhecimento científico, ao currículo e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. De acordo com Freire (1996), a formação é um ato contínuo que ocorre por meio da reflexão sobre a prática. Isso significa que a formação perpassa necessariamente pelo ato reflexivo do pensamento marcado pelo movimento de ação e reflexão, o qual articula a experiência acumulada no cotidiano da escola com concepções teóricas.

Nessa ótica, em oposição à formação limitada à aquisição de conteúdos a serem ensinados, Freire (1987) entende ser esta "um trabalho de reflexibilidade crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional". Assim, a formação docente é entendida como um processo que ocorre por meio da reflexão sobre a prática pedagógica articulada aos saberes e às práticas acumulados sobre a educação, bem como pela capacidade de mobilizá-los em um processo de construção interpessoal.

Para Goulart (2016), a reflexão sobre a prática docente é apreendida como um movimento de articulação ativa e interativa da capacidade discursiva, por envolver atos de rever, repensar, reorganizar e retomar ações. Representa um trabalho constante de ir e vir, construção e reconstrução de um processo dialógico, que envolve indagações a respeito desses saberes e das práticas apre-

sentadas. Portanto, de acordo com a autora, essa atitude reflexiva envolve um diálogo consigo mesmo por criar um espaço de interlocução com outras vozes interiores, outras concepções, crenças e outros modos de compreender a prática docente que conosco dialoga.

Percebe-se que, na perspectiva de formação dialógica, o diálogo ocupa lugar central ao colocar o professor em uma atitude indagadora da própria prática. Assim, essa atitude de (re)pensar e (re)criar permeia o percurso formativo do professor (GOULART, 2016). Nesse prisma, é no espaço da relação dialética entre o individual e o coletivo que se manifestam, por meio da ação reflexiva de diferentes vozes, as minúcias[7] do cotidiano da instituição educativa. Na oralidade reflexiva, mediante os movimentos circulares e em constantes retomadas de posições, é possível entender a complexidade da vida vivida no coletivo da instituição e produzir momentos de rupturas para (re) pensar a prática docente, bem como construir saberes que colaboram para o desenvolvimento profissional dos professores. Em última instância, a reflexão é um convite para inverter a lógica das relações hierarquizadas tão presentes nos modelos formativos predominantes, ao mesmo tempo em que se constitui em uma possibilidade interessante para a investigação e formação.

Em face do exposto, entende-se ser o processo formativo do professor uma atividade na qual o pensamento e a ação, a teoria e a prática não se separam, ou seja, a formação é um processo artesanal, pois é um saber que se produz em um tempo e lugar. Razão pela qual se faz urgente superar práticas meramente técnicas, rotineiras e monótonas de formação que negam a possibilidade de pensar e de sentir, e, consequentemente, não se fazem relevantes à qualificação do fazer docente no sentido do prazer e da responsabilidade para com o trabalho bem feito.

Com a intenção de acrescentar subsídios à superação de modelos de formação em que os conhecimentos científicos ocupam centralidade e minimizam o saber próprio da profissão de ensinar, discute-se, neste artigo, a formação de professoras de berçário com o objetivo de refletir sobre o processo metodológico desenvolvido na pesquisa formação com professoras de berçário, bem como debater a formação destes na perspectiva dialógica como possibilidade de (re)significar os saberes docentes, os quais vêm orientando o trabalho com a pequeníssima infância.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa e utilizou como fonte de informações para análise as reflexões decorrentes do trabalho desenvolvido

[7] Segundo Altino Filho (2015), as minúcias dizem respeito à ação humana na prática da docência, é o pensar e o agir das professoras. Na educação infantil, elas estão relacionadas ao princípio de cuidado e educação, dimensão norteadora da especificidade desse segmento educacional.

no projeto “formação continuada de professoras de berçário: as vozes das professoras na construção de saberes sobre a docência com bebês”, o qual tinha por objetivo documentar e ampliar os saberes das professoras sobre o bebê e o processo educativo deles em ambientes coletivos, bem como refletir sobre a docência com e para os bebês.

O referido projeto fundamentou-se na perspectiva dialógica de formação (GOULART, 2016) por considerá-la como possibilidade de recuperar os saberes docentes que vêm guiando a prática pedagógica na pequeníssima infância, bem como uma possibilidade de (re)significá-la. Estes fundamentos serviram de base para a tomada de decisões quanto aos procedimentos metodológicos a serem utilizados no desenvolvimento do projeto.

Para compor o grupo, a coordenação do projeto convidou as professoras que trabalham com crianças em idade inferior a dois anos de idade para participarem dos encontros de formação. Na oportunidade, explicitaram-se os objetivos e a metodologia de desenvolvimento do projeto. Condicionadas ao convite, as professoras tinham liberdade de aceitar ou não participar do projeto. Quando aceitavam, as professoras assumiam um compromisso com o seu processo formativo e com o grupo envolvido.

Após a organização do grupo, com 10 participantes, iniciaram-se os encontros com a participação de professoras de diferentes unidades educativas. Os encontros aconteciam uma vez por mês no espaço da Universidade Federal do Pará (UFPA). Em conformidade com os pressupostos da perspectiva dialógica de formação, as vozes das professoras e o registro reflexivo de suas práticas foram centrais no desenvolvimento do projeto. Assim, com a finalidade de incentivar a leitura dos textos e/ou observação da prática docente, bem como de conduzir o debate, ao final de cada encontro se deixava uma questão disparadora que daria início ao encontro subsequente.

Para seleção da questão disparadora, considerava-se a necessidade de desdobramentos, ampliação, aprofundamento e/ou esclarecimento acerca de determinada temática. Assim, estas emergiam do debate e não se esgotavam em um encontro. Quando o grupo visualizava a necessidade de ampliação de determinada temática, ainda que esta já tivesse sido discutida anteriormente, retomava-se o debate recuperando alguns conceitos e/ou concepções de modo articulado com a questão corrente ou resgatando a discussão no encontro subsequente. Dessa forma, a articulação entre os encontros permeou todo o processo formativo dos envolvidos.

Com vistas aos princípios da formação dialógica, as relações horizontais, marcadas pela reciprocidade e confiança, foram aspectos estruturantes dos encontros. Ainda que se tivessem pistas iniciais acerca do percurso a ser trilhado, o processo foi sendo tecido no encontro de professoras com e entre os participantes, por meio das narrativas que estes traziam para o debate sobre o bebê e o cotidiano da docência na creche. Essas narrativas eram gravadas,

depois transcritas e analisadas pelos professores pesquisadores.

Paralelamente aos diálogos estabelecidos durante os encontros, as professoras foram convidadas a registrarem e refletirem sobre suas práticas, sendo estas fundamentadas nas ideias de autores que abordam o bebê e a docência com e para eles.

Com esse procedimento, as professoras traziam para os encontros seus saberes produzidos na e pela experiência enquanto docentes de bebês, bem como suas reflexões sobre o bebê e a prática docente que compartilham cotidianamente com eles. Desse modo, a reflexão sobre a prática permitiu a ampliação dos diálogos estabelecidos durante os encontros e estes, por sua vez, ampliavam a reflexão sobre a prática. Assim, ao tomar a reflexão sobre prática como eixo da formação docente, o ir e o vir marcaram o processo formativo das professoras de modo a valorizar seus saberes e, por fim, (re) significá-los.

O material produzido durante os encontros e o registro reflexivo sobre a prática eram analisados, a fim de se conhecer as ideias das professoras acerca do bebê e da docência com e para eles, bem como visualizar o processo de (re) significação ou não destas nos encontros, além de se visualizar aquelas ideias que precisavam de maior aprofundamento. A análise deste material também forneceu pistas para a discussões nos encontros subsequentes. E, ainda, contribui para a compreensão sobre o processo formativo de professoras de Berçário, particularmente no que se refere à abordagem dialógica de formação.

Resultados

A reflexão em torno do processo de formação vivenciado por professores de Berçário e docentes do ensino superior apontou que, no processo formativo, a oralidade reflexiva se revelou consistente na construção de resultados que foram sendo conquistados pelos participantes.

Na condição de sujeitos situados em um tempo e lugar, por meio dos diálogos estabelecidos, todos os envolvidos foram se apropriando de conhecimentos e construindo saberes, estes também situados em um tempo e lugar, sobre o bebê e a docência, prática com ele compartilhada na instituição educativa. Para tanto, esse processo só foi possível porque os participantes aceitaram o convite de formar-se diariamente não só durante os encontros, mas também nas relações que estabelecem com os bebês, pois muito do que estava naturalizado passou a ser alvo de reflexão das professoras. Assim, para além do cansaço, tão presente na vida da professora de educação infantil, as envolvidas desafiaram-se a superar limites que têm dificultado o desenvolvimento de ações que realizam nos seus ambientes de trabalho. E, ao aceitarem este convite, tiveram oportunidade de se encantar, de se entusiasmar com o desafio de experimentar novas práticas.

Ao assegurar espaço para as vozes dos envolvidos, os diálogos produzi-

dos favoreceram o exercício da reflexão, o que contribuiu com a produção do conhecimento sobre o bebê e a docência com e para ele. Neste movimento, destaca-se quão importante e necessária foi construir relações pautadas no amor, no respeito, na confiança, pois, como diz Freire (1987), se não amo o mundo, as pessoas, a vida, o meu trabalho, os alunos, não estabeleço diálogo com eles. Esse amor foi necessário para acolher cada uma das docentes que, ao expor suas ideias, dizia de si e assim se revelava ao grupo, enquanto profissional e ser humano. Ao se revelar, cada participante expressava conquistas, acertos, prazeres, mas também dúvidas, inseguranças e dificuldades tão presentes no exercício da docência.

Ao assegurar espaço para o falar de si, o processo formativo além de incomodar, permitiu desinstalar, alterar e provocar mudanças de muitas ideias orientadoras de práticas que permeavam a docência com bebês. O percurso da superação da ideia de bebê como um ser portador apenas de um corpo que precisa de cuidados físicos à atitude de passar a percebê-lo como um ser humano potente constituiu-se como um processo fundamental na compreensão sobre a docência com e para os pequeninos e, consequentemente, permitiu visualizar o lugar privilegiado que as situações de cuidado ocupam no processo educativo de bebês, uma vez que estas situações propiciam o contato direto e individualizado entre adultos e bebê (DUARTE, 2012).

Ao visualizarem o lugar privilegiado que as situações de cuidado ocupam, as professoras tiveram oportunidade de (re)significar a ideia de que a docência com os pequeninos é uma atividade menor, pois as ações de cuidado perfazem a maior parte do tempo. Também perceberam que as inseguranças, tão presentes no trabalho docente em decorrência das dúvidas e incertezas, podem ser grandes aliadas à docência com bebê, desde que estas as desafiem a buscar respostas para suas dúvidas, seja pela observação da ação das crianças, seja pela busca do conhecimento produzido na área. Nesse movimento, a aprendizagem da escuta foi indispensável. O escutar o outro, o escutar a si mesmo, ao refletir sobre suas próprias práticas, e o fazer-se escutar diante do grupo, nos momentos de compartilhamento de experiências, ideias e saberes, foram demonstrações valorosas dos participantes. Todos evidenciaram diferentes pontos de vista, experiências distintas, empatia e troca de lugares entre os colegas, o que permitiu a compreensão de que, na docência com bebês, especialmente em virtude da sutileza que lhe é própria, a escuta de si, dos pares e dos pequeninos é indispensável.

A análise da perspectiva dialógica de formação adotada no desenvolvimento do projeto revelou que a formação de professores é uma experiência artesanal e de mão dupla, pois ficou evidente, neste estudo, o caráter personalizado do processo formativo que abriu espaço para a invenção, criação e reflexão, produzidas em um protagonismo compartilhado (professores e pesquisadores) e apropriadas individualmente, a partir de suas identidades (pes-

soal e profissional). Além disso, o percurso formativo dos envolvidos não está fechado e concluído, ele se constrói no caminho para responder às necessidades formativas dos envolvidos, razão pela qual deve permanecer aberto.

Nessa perspectiva, o processo formativo foi permeado pela pedagogia da incerteza de que fala Japiassu (1983). Desse modo, os encontros formativos foram tecidos com a segurança de que as coisas são incertas, por isso são sempre inconclusas. Portanto, verificou-se que a formação dialógica não é uma linha reta, pois o contexto é dinâmico e de difícil previsão. Sendo assim, a paciência histórica de que trata Paulo Freire é necessária. Cada um (professoras e pesquisadoras) que compartilha da docência em diferentes instâncias tem seu tempo de aprender. Da mesma maneira, os resultados pretendidos não são alcançados de modo imediato, mas é necessário investir cotidianamente na construção destes.

Por fim, a experiência relatada permitiu problematizar teorias e práticas de formação docente e experimentar a superação de práticas de formação em que, de um lado, encontram-se os formadores, sujeitos da pesquisa e, de outro, os professores em formação, o que culminou com o rompimento de relações hierarquizadas tão presentes entre formadores (da Universidade) e professores (da Educação Básica). Propiciou também pensar a formação de professoras de Berçário enquanto um processo aberto à experimentação, que requer a todos os envolvidos o exercício de se expor, de transformar-se, refazer-se e aprender sempre.

REFERÊNCIAS

DUARTE, F. Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. **Congresso de Educação Básica:** Aprendizagem e Currículo, Florianópolis, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 1996.

FILHO, A. J. M. **A VIDA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: da ação reflexiva às minúcias da prática educativa. Revista Eventos Pedagógicos Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva.V. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 176-189, ago./out, 2015.

GOULART, I. C. V. **Linguagem, dialogicidade e docência**: o processo de formação em atos. Revista Diálogo Educação, 16(49), 705-726, 2016.

JAPIASSU, H. **Pedagogia da Incerteza**. Editora Imago, Rio de Janeiro, 1983.

RINALDI, C. **Diálogos com ReggioEmilia:** escutar, investigar e aprender. 2. ed. Paz e Terra, São Paulo, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes, Petrópolis, 2010.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA SEMEC-BELÉM/PA

Tânia Regina Lobato dos Santos*
Kátia Maria dos Santos Dias
Celi da Costa Bahia
Adelice Sueli Braga Delgado
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
* tanialobato@superig.com.br

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa em andamento que visa compreender em que perspectivas vêm sendo desenvolvidas as políticas e as práticas de educação infantil inclusiva na Rede Municipal de Educação em Belém. A principal relevância deste estudo decorre do avanço científico por ele possibilitado em relação ao pouco conhecimento existente, e o significativo silenciamento que ainda persiste em relação ao tema da educação infantil e a educação especial e das políticas de inclusão educacional e social no espaço da escola da infância. Ainda pouco se sabe sobre como a educação especial vem sendo desenvolvida na escola da infância, principalmente na Amazônia e em Belém. A pesquisa é coordenada pelo Grupo de Pesquisa Infância, Cultura e Educação - ICEI da UEPA em parceria com o Grupo de Estudo e Pesquisa Ipê- ICED-UFPA. Problemática de pesquisa: Como a política e a prática de Educação Inclusiva para a Educação Infantil vêm sendo desenvolvida na rede Municipal de Educação de Belém em seus limites e possibilidades? Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com enfoque crítico-dialético. O estudo de caso da rede municipal de ensino do município de Belém-Pará, na especificidade da educação infantil, na modalidade de Educação Especial, tem como referência pressupostos teóricometodológicos de autores diversos (OLIVEIRA, 2011; KRAMER, 2002, 2011; DRAGO, 2011; MONTOAN, 2011; KASSAR, 2011; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA E SANTOS, 2007) vinculados a educação infantil e especial inclusiva. O *Locus* da pesquisa são as UMEI com crianças em creches e pré-escolas na faixa etária de 2 a 5 anos. Os procedimentos metodológicos 1) Levantamento bibliográfico; 2) Pesquisa exploratória; 3) Técnicas de pesquisas: a) Observação. b) Entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa são os gestores, coordenadores, professores de escolas de educação infantil inclusivas. O trabalho de análise a partir do levantamento de categorias de análise e de conteúdo selecionadas, classificadas e agrupadas em eixos temáticos. Como resultados parciais constata-se que a pesquisa contribui para melhorar a compreensão do conhecimento neste âmbito, a investigação vem cumprindo com o importante papel de produzir dados não só ao campo da educação infantil, mas também no âmbito da educação especial

na região amazônica.Do ponto de vista educacional realiza um levantamento sobre a educação infantil na perspectiva da inclusão em Belém e gera informações para a Secretaria de Educação Municipal promover um trabalho de formação para os professores. A inclusão de crianças na educação infantil ainda é uma ação que precisa ser desvelada e percebe-se que há avanços na inclusão das crianças com necessidades especiais nas instituições de ensino, porém ainda há desafios a serem superados, pois as escolas ainda precisam proporcionar uma educação de/com qualidade e as mudanças devem iniciar pela gestão.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Especial, prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A política inclusiva implantada na Educação Especial no Brasil tem referência em documentos oficiais do MEC como a "Política Nacional de Educação Especial", (1994) e a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Grupo de Trabalho – MEC" (2008), bem como em documentos de encontros internacionais entre os quais a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Esta política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos e um dever do estado; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum. A política sinaliza para a democratização do espaço escolar, com a superação da exclusão de pessoas com deficiências e da separação existente entre o ensino comum e a educação especial por meio de escolas e classes especiais. O eixo de referência pedagógica é a aprendizagem em interação com o ambiente diverso e complexo, focalizada nas potencialidades dos indivíduos (OLIVEIRA, 2005).

A principal relevância deste estudo decorre do avanço científico por ele possibilitado em relação ao pouco conhecimento existente, e o significativo silenciamento que ainda persiste em relação ao tema da Educação Infantil e a Educação Especial nas políticas de inclusão educacional e social no espaço da escola da infância. Ainda pouco se sabe sobre como a educação especial vem sendo desenvolvida na escola da infância, principalmente na Amazônia e em Belém.

Ao contribuir para melhorar a compreensão do conhecimento neste âmbito, espera-se contribuir com a produção de conhecimento e informações não só ao campo da educação infantil, mas também no âmbito da educação especial na região amazônica. Conhecimento que necessita de sistematização

sobre como este nível de educação vem sendo realizado, as políticas públicas municipais encaminhadas e os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Na perspectiva social do desenvolvimento da criança/infância, consideramos que esta pesquisa apresentará subsídios necessários para que o Município de Belém e o Estado do Pará, as universidades e outros formuladores de políticas públicas encaminhem medidas com vistas à promoção de uma educação pública, dialógica, inclusiva, que considere a diversidade e a realidade Amazônica. Em especifico, esperamos que o estudo aponte possibilidades para a implantação de projetos de educação infantil inclusiva no município de Belém, que viabilize conhecimento da realidade e diálogo entre as pessoas envolvidas nesse processo educativo.

Desde 2002 desenvolvemos pesquisa tendo como foco a Educação Especial, mas dessas, nenhuma articulada a Educação Infantil. A Universidade do Estado do Pará participou, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, do projeto "Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns" (ONEESP). O projeto foi coordenado pela Universidade Federal de São Carlos com a participação de diversas universidades. As pesquisas e atividades realizadas pelo Observatório apontaram o reduzido número de investigações que tomam como temática a educação infantil em sua relação com a educação especial. O principal impacto do ponto de vista educacional encontra-se na realização de um levantamento sobre a educação infantil na perspectiva da inclusão em Belém. Pretendemos, assim, com os resultados da pesquisa, gerar informações para a Secretaria de Educação Municipal na perspectiva de promover trabalho de formação para professores das escolas públicas municipais.

Acredita-se que a escola inclusiva é o espaço em que as crianças precisam ser aceitas e estimuladas nos aspectos: cognitivo, emocional, cultural e social. Entretanto também, vivenciamos espaços escolares em que a criança não é devidamente estimulada em seu potencial de aprender. Neste sentido entendemos que a Educação Infantil Inclusiva é possível e necessária para o desenvolvimento global das crianças com deficiência.

Desta forma, delimitamos como problemática neste artigo: Como a política e a prática de Educação Inclusiva para a Educação Infantil vêm sendo desenvolvida na rede Municipal de Educação de Belém em seus limites e possibilidades? Assim compreender em que perspectivas vêm sendo desenvolvidas as políticas e as práticas de educação infantil inclusiva na Rede Municipal de Educação em Belém.

Este trabalho de investigação envolve professores vinculados ao Grupo de Pesquisa Infância, Cultura e Educação da Universidade do Estado do Pará, professores da UFPA do Grupo de Pesquisa Ipê- ICED-UFPA. Estes grupos

vêm desenvolvendo pesquisas com crianças/infância, mas nenhuma voltada para relação entre educação infantil e educação especial. Entendemos que a pesquisa conjunta possibilita a articulação entre grupos de pesquisa e estreita relação acadêmica interinstitucional entre universidades.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO

Em relação à característica metodológica consideramos como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com enfoque crítico-dialético. O enfoque crítico-dialético tem perspectiva marxista, é uma teoria relevante para a compreensão das ideias e materialidade da vida social. Este projeto contribui para contextualizar as práticas de educação infantil inclusiva em uma realidade dinâmica, marcado por conflitos e contradições. O enfoque critico-dialético, de acordo com Marconi e Lakatos (2013, p.110), "penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno.

Por isso mesmo, trata-se de um tipo de pesquisa apropriada para levantar uma dada realidade, expressa nas políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços de educação infantil com crianças deficientes. Será realizada, em UMEIs na Secretaria Municipal de Educação em Belém. Inicialmente será realizada uma pesquisa exploratória no município, nos primeiros meses, para delimitar os critérios iniciais para escolha das UMEIs: 1) escolas de educação infantil inclusivas; 2) que aceitem participar do projeto. Os espaços de investigação priorizados pelo projeto serão as escolas de educação infantil/inclusivas que atendam crianças com as mais diversas deficiências na faixa etária de 2 a 5 anos. Por isso mesmo, trata-se de um tipo de pesquisa apropriada para levantar uma dada realidade, expressa nas políticas e práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com deficiências em espaços de educação infantil.

Inicialmente levantamos junto a SEMEC-BELÉM toda a política de educação inclusiva para a Educação Infantil e a relação das unidades municipais que atendem crianças com deficiência. A partir destas informações foram escolhidas as Unidades de Educação Infantil - UMEIs com o maior número de crianças com deficiência matriculadas no ano de 2017, em creches e pré-escolas, na faixa etária de 2 a 5 anos. Estes foram os critérios para a escolha do *locus* da pesquisa.

A prática observada na UMEI investigadas foi registrada em Diário de Campo. Na UMEI investigada, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a partir de perguntas abertas para possibilitar maior aproximação entre participante e pesquisador e propiciar uma relação baseada na interação, no diálogo na perspectiva de aflorar conhecimentos, vivências, concepções e compreensões acerca da temática estudada (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010). Foram entrevistados gestores, coordenadores, professores de escolas de Educação Infantil inclusivas.

Esses procedimentos foram a possibilidade concreta de análise da proposta apresentada na perspectiva de responder à questão de pesquisa. As questões possibilitaram reflexão teórica em um campo temático especifico, a prática pedagógica das escolas de educação infantil inclusivas, procurando focar e problematizar as experiências das UMEIs na perspectiva da inclusão.

Inicialmente não delimitamos a quantidade de sujeitos entrevistados na UMEI. Este quantitativo foi definido no decorrer da pesquisa, mediante a suficiência e relevância dos dados produzidos. Os critérios de escolha envolveram disponibilidade para participar da pesquisa, tempo de experiência na escola e trabalhar com crianças de Educação Infantil incluídas. No entanto, conforme informado anteriormente, estes critérios de delimitação foram definidos na fase da pesquisa exploratória. Todas as entrevistas semiestruturadas foram gravadas, com consentimento dos sujeitos, e integralmente transcritas.

O trabalho de análise, articulado a partir do levantamento de categorias de análise e de conteúdo na perspectiva apresentada por Oliveira e Mota Neto (2011), que podem ser analíticas iniciais, analíticas emergentes e categorias temáticas. Estas categorias selecionadas serão classificadas e agrupadas em eixos temáticos a partir do *corpus* levantado. As categorias temáticas serão vinculadas ao problema e às questões norteadoras do estudo: a) as práticas construídas no âmbito das UMEIs; b) a prática dos professores com crianças deficientes; c) o processo de re-significação da educação infantil inclusiva a partir das práticas investigadas.

ASPECTOS LEGAIS, HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O direito à Educação, regulamentado na Constituição Federal Brasileira de 1988, garante ao cidadão o acesso ao saber educacional independentede diferenças de cor, raça, idade, deficiência, classe social, cultura e sexo.A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 a educação infantil faz parte da educação básica e a criança é considerada como sujeito cultural, sócio-histórico e de direito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, aeducação nacional é organizada em básica e superior. Na Educação Básica, encontram-se os níveis: infantil, fundamental e médio e as modalidades de ensino: educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e educação profissional. Neste texto nos propomos a analisar a Educação Infantil articulada a modalidade de Educação Especial.

Segundo Kuhlmann Junior (1998), a inserção da Educação Infantil na educação básica é resultado de ações de movimentos sociais que, “a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.179).

Em relação a educação especial Jannuzzi (2012) enfatiza que o processo de garantia dos direitos das pessoas com deficiência foi resultado da ações políticas na sociedade, que ganhou impulso com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).Na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Educação Infantil se constitui em açãoprioritária para o atendimento da criança com deficiência, por possibilitar o desenvolvimento das suas potencialidades, promover a interação e o convívio com as diferenças de cor, sexo, religião, classe social, física ou comportamental. Despertando, assim, sentimentos e ações de alteridade e respeito, na perspectiva da construção de uma sociedade mais inclusiva.

Educação Infantil Inclusiva pressupõe a garantia do direito à educação de qualidade e a compreensão de que a criança com deficiência tem capacidade de aprender, pois é sujeito social que constrói e reconstrói sua cultura, seu conhecimento e sua história no decorrer de seu processo de desenvolvimento (DRAGO, 2011). De acordo com Brasil (2011, p.26), pessoas com deficiência são as que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.O enfatizado tem relação com situações de participação social, cultural ou educacional da pessoa com deficiência e seu acesso a inclusão.

Neste texto, o termo criança com deficiência, tem relação com as características específica da criança, que necessita de ações pedagógicas que possibilitem conhecer, vivenciar e construir conhecimentos no ambiente escolar (DRAGO, 2011). Neste sentido a sociedade deve efetivar ações que garantam o desenvolvimento integral da criança com deficiência, evitando, desse modo, sua segregação social e educacional.

Em relação ao histórico da Educação Infantil no Brasil, Kuhlmann Junior (1998) afirma que no início do século XX foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, sendo que os primeiros atendimentos foram feitos em creches e posteriormente em jardins-de-infância, fornecendo os cuidados de saúde, higiene e alimentação (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

O atendimento assistencial era mantido por instituições particulares tendo como representantes os médicos-higienistase a igreja na busca de construir uma “sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.88).

Jannuzzi (2012, p.41) enfatiza que:

> a defesa desta educação foi feita em nome de “ordem e progresso”, pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda a espécie, mas também em função do normal, não só

> porque a convivência o atrapalharia, como também o desenvolvimento de melhores meios e processos faria avançar a educação de todos.

Kuhlmann Junior (1998) e Jannuzzi (2012) indicam que o atendimento assistencialista destinado à maioria da população pobre, era baseado no interesse de ter uma sociedade modernizada e civilizada, sem problemas sociais, como crianças abandonadas nas ruas e pessoas com deficiência, neste sentido o proposto era uma educação compensatória e discriminatória. Ou seja, compensar as carências das crianças oriundas das classes trabalhadoras.

Do século XVIII ao XX, eram presentes na sociedade práticas assistencialistas, educação compensatória ea discriminação social, principalmente as voltadas as crianças e às pessoa com deficiência. Essa perspectiva já apontava para o atendimento da Educação Especial e Educação Infantil, mas com outras características pedagógicas.

Hoje, segundo Oliveira (2004, p. 71) a Educação na perspectiva inclusiva descola o eixo anterior e enfatiza que:

> a educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais, o que nos remete a uma nova política educacional, a multicultural.

A escola inclusiva pressupõem mudanças na estrutura de atendimento às especificidades das crianças com deficiência na aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), uma dessas mudanças nesses espaços a presença de docentes com conhecimento para:

> I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
>
> II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
>
> III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
>
> IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p.5).

Entendemos que há uma problematização dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, entendidos, aqui, como conhecimentos sobre o significado e as possíveis metodologias a serem desenvolvidas na organização dos espaços, nas atividades, nos recursos didáticos e na avaliação.

Este texto toma como referência pressupostos teórico-metodológico da experiência investigativa de autores (OLIVEIRA, 2011; KRAMER, 2002, 2011; DRAGO, 2011; MONTOAN, 2011; KASSAR, 2011; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA E SANTOS, 2007) vinculados a educação infantil e inclusiva.

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO, *LOCUS* DA PESQUISA

Belém a capital do Estado do Pará é formada por dois territórios, um continental e outro insular. O Município localiza-se ao norte do Estado do Pará. A cidade de Belém tem uma área de 1.059,458 Km², segundo dados oficiais do IBGE. Belém possui uma densidade demográfica de 1.315,26 habitantes por Km², ocupando o 11º lugar do ranking dos 15 municípios mais populosos do país, com 1.432.844 habitantes (IBGE, 2014). Este número de habitantes representa um aumento de aproximadamente 2,83% em relação à população total da cidade registrada em 2010, que foi de 1.393.399 habitantes, segundo o CENSO/IBGE. É uma cidade situada à margem da Baía do Guajará e de rios, além de ser atravessada por igarapés. O clima é quente e úmido, com a temperatura média de 30º.

Até 1964 a Fundação Educacional do Município de Belém (FEMB) era responsável pela política de educação do município, em 1968 transformou-se em Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Atualmente a política educacional do município é responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Belém. Sendo a secretaria que tem por objetivo fortalecer a educação básica da educação infantil ao ensino fundamental e atende as modalidades da Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e a Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL) é responsável pela política de cultura. Esta secretariatem por objetivo fortalecer as ações culturais do município.

Na capital paraense até o ano de 1996, as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos eram atendidas pela assistência social do munícipio, por meio de creches, e as crianças de 4 a 6 anos de idade pela Secretaria de Educação Municipal e Estadual e rede privada a pré-escola. A partir 1998 com a aprovação da LDB 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser responsabilidade educacional da Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Em conformidade com a LDB/1996 e as especificidades da educação especial foi criado o Centro de Referência em Inclusão Educacional "Gabriel Lima Mendes" (CRIE), que tem como objetivo promover e favorecer a inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares das escolas municipais de Belém, conforme evidenciado abaixo:

Por meio do apoio pedagógico do centro, são realizadas o atendimento especializados nas Salas de Recurso Multifuncionais (SRM), no contra turno escolar, podendo ser realizado duas a três vezes por semana. O CRIE também promove programas e projetos como: Programa de Educação Bilígue, Programa Incluir, Ciranda da Família, Programa Comunicar, Projeto de atendimento ao aluno com transtorno déficit de atenção e hiperatividade, Programa Arte Cênica, Expressão e Inclusão e o Movimento para a Inclusão (MOVIN-. www.belem.pa.gov.br).

Portanto o Centro de Referência em Inclusão Educacional é integrado a SEMEC e proporciona o atendimento das crianças de educação infantil matriculadas com deficiência nas escolas públicas do município de Belém, que possuam ou não laudo médico atestando a deficiência.

Segundo o Censo Escolar (2017) existem em Belém 125 escolas municipais, designados por oito distritos administrativos que são: o Distrito Administrativo do Bengui (Daben); o Distrito Administrativo de Belém (Dabel); o Distrito Administrativo do Guamá (Dagua); o Distrito Administrativo da Sacramenta (Dasac); Distrito do Entroncamento (Daent), e também o Distrito Administrativo de Icoaraci (Daico); o Distrito Administrativo de Mosqueiro (Damos); o Distrito Administrativo do Outeiro (Daout). Nestes distritos o CRIE-faz o atendimento a 45 unidades de Educação Infantil.

No ano de 2016 aconteceram 148 matrículas de crianças com deficiências no Município de Belém, entretanto nas creches este número pode ser considerado baixo de 2010 para 2016, pois o quantitativo praticamente não alterou.

Em 2014 o número de crianças matriculadas nas creches foram 18 (dezoito), no ano seguinte houve uma diminuição para 16 matriculas e no ano de 2016 houve um aumento significativo. Verifica-se que ocorre uma alta concentração de matrículas na pré-escola, ou seja, a grande maioria na Educação Infantil são crianças de 4 a 5 anos de idade e que o número desse segmento vem aumentando na Rede desde 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados parciais constata-se que a pesquisa contribui para melhorar a compreensão do conhecimento neste âmbito, a investigação vem cumprindo com o importante papel de produzir dados não só ao campo da educação infantil, mas também no âmbito da educação especial na região amazônica. Do ponto de vista educacional realiza um levantamento sobre a educação infantil na perspectiva da inclusão em Belém e gera informações para a Secretaria de Educação Municipal promover um trabalho de formação para os professores. A inclusão de crianças na educação infantil ainda é uma ação que precisa ser desvelada e percebe-se que há avanços na inclusão das crianças com necessidades especiais nas

instituições de ensino, porém ainda há desafios a serem superados, pois as escolas ainda precisam proporcionar uma educação de/com qualidade e as mudanças devem iniciar pela gestão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

BRASIL, Presidência da República. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 4.ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

_____. Lei Federal n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Brasília, 1990.

_____. Lei Federal n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____. Lei Federal n. 12.796/2013 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Disponível em <www.planalto.gov.br/civil_03/_ato 2011-2014/2013/lei/12798.htm>. Acesso em 10 de jan. 2014.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. - Brasília: MEC; SEB, 2009.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.política_educespecial.pdf>. Acesso em 16 de jan. 2014.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016.

DRAGO, Rogério. Inclusão na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. Inclusão escolar de alunos com ne-

cessidades especiais. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3.ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. de C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In; GAIO, R.; MENEGHETTI, K. (Orgs.). Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth. Prefácio - Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas: algumas reflexões. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na pesquisa em Educação. Belém: EDUEPA, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7.ed. São Paulo: Atlas 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apolucenode; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua-Pará. Belém: CCSE/UEPA, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Orgs.). Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apolucenode; MOTA NETO, João Colares da. A Construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ISE, Vera Cruz. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas atuais, Belo Horizonte. Novembro de 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Cristina Façanha. As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica. 2011. 246 f. Teses de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em <http://www.capes.gov.br/serviços/banco de teses>. Acesso em 04 de abr. 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Orgs.). Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2010, p.9-24.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Revista Educ. Soc., Campinas, v.27, n.96-Especial, p.797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANNA, Heraldo M. Pesquisa em educação: observação. Brasília: Editora Plano, 2003.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA SEMEC- BELÉM: A PRESPECTIVA DA GESTÃO[8]

Tânia Regina Lobato dos Santos [9]
tanialobato@superig.com.br
Joyce Karina Lima Rocha[10]

RESUMO

Este artigo é um sub-projeto da pesquisa denominado de "Educação Infantil inclusiva: políticas e práticas pedagógicas no âmbito da SEMEC-Belém". A pesquisa teve como finalidade compreender em que perspectivas vêm sendo desenvolvidas as políticas e as práticas de educação infantil inclusiva na Rede Municipal de Educação em Belém. O artigo ora apresentado tem como objetivo: Analisar na visão da gestão (coordenadores e técnicos) da Educação Infantil e da Educação Especial como ocorre **à política inclusiva com crianças com deficiências**. Tal objetivo foi estabelecido pela constatação de que pouco se sabe sobre como a Educação Especial que vem sendo desenvolvida na educação infantil, principalmente na Amazônia e em Belém. O problema é: como está ocorrendo a inclusão das crianças com deficiência a partir do ponto de vista dos coordenadores e técnicos da Educação Infantil na Educação Especial? Pesquisa qualitativa, teórica e descritiva que utilizou como procedimentos metodológicos a entrevistas semiestruturada com uma Coordenadora da Educação Infantil da SEMEC, uma Coordenadora do Centro de Referência de Inclusão Educacional (CRIE) e uma Coordenadora da Equipe de Educação Infantil na Educação Especial e quatro educadores da equipe de educação infantil no CRIE. Como aportes teóricos: Carvalho (1998), Drago (2011), Miranda (2011), Moitinho (2011) e Tezani (2004). Concluímos que a inclusão de crianças na educação infantil ainda é uma ação que precisa ser desvelada e percebem-se avanços na inclusão das crianças com deficiência nas instituições de ensino, porém ainda há desafios a serem superados, pois as escolas devem proporcionar a educação com qualidade e as mudanças devem iniciar pela gestão.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Políticas de Inclusão. Gestão.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é voltada para a inserção de todos os alunos nas salas de aula de ensino regular, inclusive os oriundos da educação especial

com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades. Esta educação objetiva a eliminação de obstáculos que limitam a aprendizagem, busca a igualdade de oportunidades nas instituições e pauta-se pelo princípio da não discriminação.

Para Mantoan (2003) a inclusão implica na mudança desse atual paradigma educacional, trás o questionamento não somente sobre as políticas da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. "Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (2003, p. 16)".

Constata-se que houve avanços em relação à política inclusiva brasileira, principalmente desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que prevê a educação para todos independente das suas condições e menciona que a escola deve se adequar para receber os alunos independentes de sua condição social, cultural, principalmente os com deficiência e, não estes se adaptarem a instituição.

Após a publicação da Declaração de Salamanca (1994), iniciou-se no Brasil um processo de inovação e direcionamento em relação aos alunos com deficiências, que associadas as mudanças que ocorreram a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96. Em relação à Educação Infantil podemos considerar que essa legislação foi um marco significativo a partir do momento que passa a fazer parte da Educação Básica.

Drago (2011, p. 34) enfatiza que em relação a Educação Infantil "atualmente, nosso país possui uma legislação moderna e vibrante no que concerne a Educação Infantil. Pode-se afirmar que nunca houve uma legislação tão enfática e consistente no que se refere aos direitos da criança".

Entretanto nas instituições escolares da infância constata-se que tanto os aspectos legais, ainda precisam progredir em relação à prática pedagógica, como a articulação entre a educação infantil e a educação especial.

Percebemos que essa articulação pode ser possível a partir de esforços conjuntos e que a gestão educacional precisa se envolver na ação educativa para efetivação: das políticas públicas; das ações educativas no âmbito das escolas; dos acompanhamentos à prática dos professores, saber como está ocorrendo o trabalho pedagógico e as dificuldades e oferecer soluções e o apoio necessário. Desta forma a maneira como processo educacional se organiza influenciará o modo como à criança incluída com deficiência será acolhida e considerada no âmbito das escolas da infância.

Analisar na visão da gestão (coordenadores e técnicos) da Educação Infantil e da Educação Especial como ocorre à política inclusiva de crianças com deficiências. Tal objetivo foi estabelecido pela constatação de que pouco se sabe sobre como a Educação Especial que vem sendo desenvolvida na

Educação Infantil, principalmente na Amazônia e em Belém. Tem por objetivo específico: Levantar informações sobre as práticas dos gestores (coordenadores e técnicos) e verificar na visão da gestão como ocorre o atendimento das crianças nas escolas de educação infantil na Rede Municipal de Educação. O problema é: como está ocorrendo a inclusão das crianças com deficiência a partir do ponto de vista dos coordenadores e técnicos da Educação Infantil e Educação Especial?

Pesquisa qualitativa, teórica e descritiva que utilizou como procedimentos metodológicos a entrevistas semiestruturada com a Coordenadora da Educação Infantil da SEMEC, Coordenadora do Centro de Referência de Inclusão Educacional (CRIE), a Coordenadora no CRIE da equipe de Educação Infantil na Educação Especial e quatro técnicas da equipe do CRIE. Os aportes teóricos: Carvalho (1998), Drago (2011), Miranda (2011), Moitinho (2011) e Tezani (2004).

O artigo está organizado na perspectiva de apresentar a caracterização do município de Belém e do *locus* de pesquisa, a legislação e políticas públicas de inclusão, gestão educacional no processo de inclusão com crianças de Educação Infantil na Educação Especial. Pesquisa qualitativa, teórica e descritiva que utilizou como procedimentos metodológicos a entrevistas semiestruturada com uma Coordenadora da Educação Infantil da SEMEC, uma Coordenadora do Centro de Referência de Inclusão Educacional (CRIE) e uma Coordenadora da Equipe de Educação Infantil na Educação Especial e quatro educadoras da equipe do CRIE. Neste artigo ao serem mencionadas serão denominadas respectivamente de C1, C2 e C3 e as educadoras de E1, E2, E3 e E4.

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO, *LOCUS* DA PESQUISA

Belém a capital do Estado do Pará é formada por dois territórios, um continental e outro insular. O Município localiza-se ao norte do Estado do Pará. A cidade de Belém tem uma área de 1.059,458 Km², segundo dados oficiais do IBGE. Belém possui uma densidade demográfica de 1.315,26 habitantes por Km², ocupando o 11º lugar do ranking dos 15 municípios mais populosos do país, com 1.432.844 habitantes (IBGE, 2014). Este número de habitantes representa um aumento de aproximadamente 2,83% em relação à população total da cidade registrada em 2010, que foi de 1.393.399 habitantes, segundo o CENSO/IBGE. É uma cidade situada à margem da Baía do Guajará e de rios, além de ser atravessada por igarapés. O clima é quente e úmido, com a temperatura média de 30º.

Até 1964 a Fundação Educacional do Município de Belém (FEMB) era responsável pela política de educação do município, em 1968 transformou-se em Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Atualmente a política educacional do município é responsabilidade da Secretaria Municipal

de Educação de Belém. Sendo a secretaria que tem por objetivo fortalecer a educação básica da educação infantil ao ensino fundamental e atende as modalidades da Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e a Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL) é responsável pela política de cultura. Esta secretaria tem por objetivo fortalecer as ações culturais do município.

Na capital paraense até o ano de 1996, as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos eram atendidas pela assistência social do munícipio, por meio de creches, e as crianças de 4 a 6 anos de idade pela Secretaria de Educação Municipal e Estadual e rede privada a pré-escola. A partir 1998 com a aprovação da LDB 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser responsabilidade educacional da Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Em conformidade com a LDB/1996 e as especificidades da educação especial foi criado o Centro de Referência em Inclusão Educacional "Gabriel Lima Mendes" (CRIE), que tem como objetivo promover e favorecer a inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares das escolas municipais de Belém, conforme evidenciado abaixo:

> Por meio do apoio pedagógico do centro, são realizadas o atendimento especializados nas Salas de Recurso Multifuncionais (SRM), no contra turno escolar, podendo ser realizado duas a três vezes por semana. O CRIE também promove programas e projetos como: Programa de Educação Bilígue, Programa Incluir, Ciranda da Família, Programa Comunicar, Projeto de atendimento ao aluno com transtorno déficit de atenção e hiperatividade, Programa Arte Cênica, Expressão e Inclusão e o Movimento para a Inclusão (MOVIN-. www.belem.pa.gov.br).

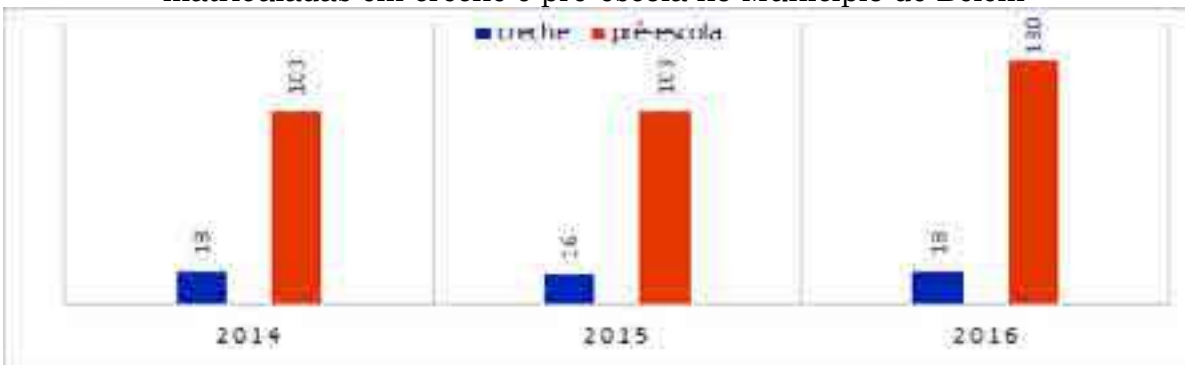
Portanto o Centro de Referência em Inclusão Educacional é integrado a SEMEC e proporciona o atendimento das crianças de educação infantil matriculadas com deficiência nas escolas públicas do município de Belém, que possuam ou não laudo médico atestando a deficiência.

Segundo o Censo Escolar (2017) existem em Belém 125 escolas municipais, designados por oito distritos administrativos que são: o Distrito Administrativo do Bengui (Daben); o Distrito Administrativo de Belém (Dabel); o Distrito Administrativo do Guamá (Dagua); o Distrito Administrativo da Sacramenta (Dasac); Distrito do Entroncamento (Daent), e também o Distrito Administrativo de Icoaraci (Daico); o Distrito Administrativo de Mosqueiro (Damos); o Distrito Administrativo do Outeiro (Daout). Nesses distritos o CRIE atende a 45 unidades de Educação Infantil.

No ano de 2016 aconteceram 148 matrículas de crianças com deficiências no Município de Belém, entretanto o número de crianças nas creches pode ser considerado baixo de 2010 para 2016, pois o número praticamente não alterou. O gráfico 1 a seguir destaca o número de crianças com deficiên-

cias matriculados na Educação Infantil (creches e pré-escolas).

Gráfico 01. Número de Crianças com necessidades especiais da Educação Infantil matriculadas em creche e pré-escola no Município de Belém



Fonte: BRASIL.EDUCACENSO/MEC/INEP.Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacenso > . Acesso em: 4. Nov. 2017.

De acordo com o gráfico percebe-se que em 2014 o número de crianças matriculadas nas creches foram 18 (dezoito), no ano seguinte houve uma diminuição para 16 matriculas e no ano de 2016 houve um aumento significativo. Verifica-se que ocorre uma alta concentração de matrículas na pré-escola, ou seja, a grande maioria na Educação Infantil são crianças de 4 a 5 anos de idade e que o número desse segmento vem aumentando na Rede desde 2014.

POLITICAS PÚBLICAS E AS LEGISLAÇÕES INCLUSIVAS

As ações educativas na infância é um processo gradativo e complexo, principalmente quando se trata de inclusão escolar de crianças com deficiências. A Constituição Federal (1988) proporcionou avanços para a Educação Infantil, pois foi estabelecido que a mesma desvincula-se do caráter assistencialista e assume um caráter educacional e pedagógico. O atendimento de assistencial para educativo e obrigatório em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, e posteriormente com a reformulação da lei passa a ser de zero a cinco anos. Já a educação especial tem caráter inclusivo. Em 1990 nesta mesma direção, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que veio reafirmar essas garantias legais.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o conceito da educação inclusiva menciona que as crianças com deficiências devem ter acesso à escola regular, a instituição educacional deve receber a criança e atender as suas especificidades sem discriminação.

> Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das

> crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

A LDB/1996 enfatiza o dever do Estado em promover a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, caso não ofereça ou ofereça de forma irregular, a lei assegura que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e ainda o Ministério Público possa acionar o poder público para exigir e assegurar os direitos das crianças. A Educação Básica é constituída da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e as modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Profissional.

Na Lei de Diretrizes e Bases em seu Artigo 29 a Educação Infantil é considerada como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral, das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. A lei enfatiza sobre o dever dos responsáveis em efetuarem a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos.

Após a publicação da Declaração de Salamanca (1994), iniciou-se um processo de inovação e direcionamento em relação aos alunos com deficiências com a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n° 9.394/96, estabelecendo em seu artigo 4, Inciso III que, o atendimento educacional especializado é gratuito aos alunos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. O Artigo 58, dessa mesma lei enfatiza que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
>
> § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Este artigo da lei evidencia tanto o dever o estado como o direito de acesso das crianças a oferta de Educação Especial a partir da faixa-etária de ingresso na Educação Infantil, e o necessário acesso a serviços especializados.

Na Lei nº 13.146/2015 conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência é mencionado no seu Capítulo IV o Direito à Educação, e essa escola deve oferecer: acessibilidade, projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, a oferta do apoio escolar, a igualdade de condições e etc. E há também a alteração da Lei de n° 7.853/89 no seu Artigo 8° que aumentou o ano de reclusão de um ano á quatro, para dois anos a cinco anos.

> Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência;

Então há mudanças significativas nas legislações na perspectiva do acesso e permanência das crianças com deficiências. Além das leis citadas ainda contamos com Decretos e Resoluções como: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução CNE/CEB n° 02/01, Resolução MEC CNE/CEB nº 4/2010, Decreto nº 7.611/201, entre outros.

A GESTÃO EDUCACIONAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS NA SEMEC-BELÉM

A Educação Infantil é um marco na vida da criança. Para Moitinho "nessa etapa de escolarização a personalidade humana vai se formando, seja ela com ou sem deficiência, por isso deve ser uma garantia para todas as crianças" (2011, p.12). Neste sentido a educação oferecida deve ser de qualidade, por meio de profissionais com formação específica. Para que assim a escola seja um lugar de inclusão, um local aonde não "segrega, não rotula e não "expulse" alunos com "problemas", mas que seja uma escola que atenda a diversidade de características de seu alunado" (CARVALHO, 1998, p. 98), que seja um ambiente em que todos possuam as mesmas oportunidades e dessa forma seja garantida não só o acesso à educação, mas a permanência desses indivíduos durante toda a sua formação escolar.

Segundo Miranda (2011), o profissional que trabalha com a Educação Especial deve ser: qualificado, detentor de um saber reconhecido socialmente na sua profissão. Dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão das crianças na sociedade. No entanto, percebe-se que os professores se sentem inseguros com a entrada das crianças com deficiências na sala de aula, não se sentem qualificados e atribuem as dificuldades aos cursos de formação inicial e continuada que não lhes proporcionaram a devida formação sobre a Educação Especial.

Neste sentido os gestores, tem a função de contribuir para a organização da escola, devem está proporcionado orientações para os docentes e aos discentes, tentando compreender suas dúvidas, suas dificuldades, acompanhando os trabalhos, garantindo uma formação continuada, promovendo soluções para os problemas, "incentivando a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico (TEZANI, 2004, p. 177)".

Segundo Veiga (1995), a gestão deve prever formas democráticas de organização para o funcionamento da instituição educacional e escolar, incluindo as relações de trabalho no seu interior é o mesmo deve desafiar, instigar e estimular para que o êxito do trabalho na escola. Ou seja, a gestão tem que impulsionar a participação no trabalho da instituição, pois desta forma as crianças com deficiência não serão somente de um professor, somente do docente especializado em Educação Especial, será visto como responsabilidade de todos os profissionais da escola.

A inclusão deve iniciar pela gestão, e os mesmos devem motivar os professores para que façam à diferença no espaço da escola e de sala de aula, incluído as crianças, fazendo com que elas se sintam importantes e assim impedir que ocorra a "expulsão, visto que não é suficiente somente integrar as crianças, elas precisam ser incluídas, pois integrar é "nada mais é do que uma "[...] pseudoinserção da pessoa ao contexto comum de ensino, uma vez que essa pessoa pode vir a não ser sujeito total do processo por ficar alheio às atividades curriculares, avaliativas, dentre outras [...]" (DRAGO, 2011, p.76-77). A escola deve incluir e envolver as crianças com deficiência nas atividades, nas brincadeiras e nos projetos, enfim, na sala de aula, na comunidade, na sociedade. Ou seja, acreditar no seu potencial de aprendizagem.

A escola deve ser um lugar de inclusão, de desconstrução do preconceito e da discriminação, deve promover a formação ética e moral do indivíduo, mas para isso essas ações devem ser vivenciadas pelas crianças e ao mesmo tempo devem ser vivenciadas pelos gestores e professores em uma perspectiva macro e micro na rede Municipal. A escola inclusiva não depende apenas dos gestores e educadores, porém esses possuem a função essencial neste processo.

A escola inclusiva não é um processo fácil de ser construído, pois implica mudança para transformação de concepção e de postura pedagógica, estas estão ocorrendo gradativamente no Município de Belém, situação que identificamos a partir das entrevistas. Essas mudanças estão ocorrendo na perspectiva de beneficiar e incluir as crianças da Educação Infantil na Educação Especial. Esse a nosso ver é o grande desafio que se coloca no âmbito da Rede Municipal.

Em Belém, o Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE) é o responsável por desenvolver a politica de educação especial na Rede e assegura o atendimento as 45 Unidades de Educação Infantil/Escola Municipal

de Educação Infantil. Segundo as educadoras do CRIE, o acompanhamento nas instituições é realizado de 15 e 15 dias. O espaço de tempo está relacionado ao número de escolas atribuídas a cada técnica assessorar, estes acompanham de seis a sete UMEI's/UEI's, de terça-feira à quinta-feira. Neste processo se deparam com algumas dificuldades: as longas distâncias, o número de instituições que acompanham e o tempo que dispõem para a permanência nas Unidades.

Segundo a C2 o trabalho é encaminhando de acordo com a seguinte orientação:

> [...] primeiramente, o espaço encaminha a demanda pra gente. Nós estamos circulando o tempo todo de terça à quinta feira em todos os espaços, são todas as UEIs e UPes que tem Educação Infantil no Município de Belém. E assim... então o espaço demanda pra gente, aí a gente vai, faz a avaliação observa a criança no espaço, depois que a gente observa, as crianças que realmente a gente percebe, nos vamos ler o relatório do professor o encaminhamento, a gente verifica durante alguns dias a sala de aula, conversa com o professor e com os pais das crianças e... com a coordenação. E fica em sala de aula realmente observando (C2, 2017).

O trabalho desenvolvido ocorre da seguinte maneira com as crianças que possuem laudo médico: as educadoras do CRIE analisam os relatórios das professoras e observam as crianças, conversam e orientam as professoras como trabalhar com as deficiências e com os pais. As crianças que não possuem os laudos é o mesmo procedimento, porém elas encaminham para o Núcleo de Avaliação e depois as mesmas são encaminhadas para um especialista da área de saúde.

A mesma gestora da Educação Especial enfatiza que depois das ações iniciais com as crianças e realizado um estudo individualizado na perspectiva de levantar como será efetivada a avaliação.

> Depois disso a gente percebe como é que a gente vai avaliar essas crianças? A gente leva jogos é... vários instrumentos, para verificar se realmente a criança tem alguma necessidade ou não. Dificuldade geral pedagógica ou dificuldade de relacionamento com as outras crianças a socialização. Aí o quê, que a gente faz? Algumas crianças já vêm com laudos, mas a maioria não. Aí a gente encaminha para o Núcleo de Avaliação especializada, a criança que não tem laudo, para que ela seja avaliada, e... enquanto isso, a gente está para o espaço fazendo a intervenção, estimulação, orientação com os professores e orientando os pais (C2, 2017).

Em seguida a partir do momento que o Núcleo avalia essa criança, dá um retorno a escola e a família por meio de um relatório, então essa criança é encaminhada ou não para realização do laudo definitivo de um especialista

da área de saúde.

Essa avaliação é feita apenas pela equipe do CRIE sem a participação da equipe de Educação Infantil da Rede Municipal. Ambas as Coordenações enfatizaram que desenvolvem suas atividades sem articulação, apesar de acharem que seria importante que fosse integrada.

Em relação à inclusão a C1 Coordenadora de Educação Infantil enfatiza que até 2012 não havia muito conhecimento de como as crianças eram incluídas na Educação Infantil.

> A gente não tinha muito conhecimento, só passávamos a ter contato já com elas matriculadas e a partir da identificação, vou dizer assim, que o professor fazia, mas não tinha um... mecanismo de controle de identificação no sistema. Quem são elas e onde elas estão? Somente a partir de 2013 à 2014 é que houve essa necessidade de identificar onde estavam às crianças, e eu estou falando especificamente da Educação Infantil. Porque não havia no nosso sistema um cruzamento de dado entre senso escolar, o Benefício de Prestação Continuada - BPC. Ou seja, a integração entre dados da assistência social e da Secretaria Municipal de Educação.

E enfatiza ainda que a Bolsa Escola já tinha essa integração e identifica o motivo dessa dificuldade.

> Porque muitas das crianças que apresentam o laudo, elas também são registradas, não havia um campo específico no nosso documento de matrícula, na ficha de matrículas que pudesse identificá-las. A partir de 2013 foi criado (...) esse campo. Na matrícula em cada escola já poderíamos identificar, quem tinha e quem não tinha. E aí nós passamos a fazer cruzamentos de dados, porque esse é o BPC que é acompanhado especificamente pela assistência social. Nós pegamos os dados da assistência social e fomos verificar quais eram as crianças matriculadas.

A C1 identifica uma problemática significativa que tem relação direta com a gestão dos dados estatísticos, mediante o relato nos cabe à dúvida em relação ao quantitativo de crianças incluídas na Rede Municipal. Situação que precisa ser considerada no âmbito da SEMEC-Belém.

ACESSIBILIDADE NAS UEI'S/EMEI'S

Um aspecto evidenciado pelas gestoras e técnicas foi em relação a gestão da acessibilidade nas escolas, que só ocorre a partir do momento em que recebem crianças incluídas da Educação Infantil. Acontece de acordo com a necessidade, tal solicitação é feita por meio dos gestores (as) das unidades aos gestores institucionais. Por exemplo, se a criança é cadeirante solicitam a construção de rampas ou se é cega à implantação das guias, e assim por

diante. Das 45 instituições que o CRIE proporciona o atendimento somente uma UEI tem acessibilidade arquitetônica e outras quatro estão em processo de construção em função da demanda de crianças com deficiência.

A E4 enfatiza sobre esse aspecto que não há

> aquele projeto universal que é feito de acessibilidade que todos possam tá utilizando o espaço, não tem. Ele é feito, e aí na creche é construída a partir do momento ou então é um prédio alugado e a partir do momento que se matrícula alguma criança que começa a frequentar o espaço aí vai havendo essas adaptações, na medida também do orçamento, da liberação, a coordenadora vai solicitando e vão organizando (E4, 2017).

De acordo com as educadoras do CRIE a escola não reúne as condições que o trabalho que desenvolvem requer, no espaço escolar não é proporcionado um local adequado para realização de entrevistas com pais e acompanhamento aos professores (as) e crianças.

A E1 em relação às condições de trabalho enfatiza,

> e... nem assim espaço para que a gente tire, retire a criança da sala, para fazer algum tipo de intervenção, de acompanhamento, fazer entrevista com os pais, conversar com o professor, não tem, é muito complicado. Né? Às vezes a gente fica lá na sala de aula, é... acaba, muitas vezes até ajudando o professor ou então senta lá do lado do professor, quando dar uma brechinha ele vem conversa com a gente ou então quando tem alguma hora pedagógica que a gente pode estar e que é muito difícil até de acontecer. Até porque ele já tem uma programação muito fechada. Né? Que é uma programação que é determinada pela equipe de educação infantil. Pela gestão e aí eles acabam tendo que...(E1, 2017).

Também não é oferecido nas creches e pré-escolas o Atendimento Educacional Especializado por meio das salas de recursos, espaço presente em apenas algumas EMEI's, escolas de ensino fundamental que possuem salas de Educação Infantil, na faixa etária de 3 a 5 anos, o que não significa que estas crianças que frequentam as escolas regulares tenham acesso a este espaço pedagógico de atendimento para crianças com deficiências. Há segundo a C1 uma perspectiva de criação de SRM em Unidades de Educação Infantil, mas é apenas uma proposta que poderá ou não se concretizar.

Almeida (2012) menciona que a acessibilidade é uma forma de inclusão social dando oportunidade a qualquer indivíduo de exercer a sua escolha individual e é, portanto, uma abordagem centrada na "pessoa" e nas suas condições e capacidades físicas, sociais e econômicas.

Para que haja a inclusão de pessoas com deficiências em escolas de Educação Infantil (creches e pré-escolas), se faz necessário não só o profissional habilitado, mas uma atenção em diagnosticar as barreiras existentes, para

que possam ser alcançadas e realizadas. Em relação à acessibilidade, a gestora de Educação Infantil (C1) enfatiza que:

> A Educação Infantil em Belém, eu até costumo dizer isso nas nossas reuniões, não tem como a gente ser a melhor estrutura física da Região Norte. Porque a nossa estrutura física de Unidade da Educação Infantil ela é... vamos dizer (sorrir) extemporânea aquilo que se pretende, enquanto que uma proposta pedagógica, ela tá lá atrás, pensada é... paulatinamente vem sendo modificada. (C1, 2017)

Segundo as educadoras do CRIE algumas UEI's funcionam em espaços não adequados, são casas alugadas ou compradas e em algumas ocorrem pequenas adaptações depois que as crianças com deficiências começam a frequentar o espaço. Então se percebe que a estrutura física das Unidades não vem possibilitando um local acessível para todos, apesar de ser um direito regido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (Art. 28, inciso XVI).

> Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. (BRASIL. Lei n º 13. 146, de 06 de julho de 2015).

A legislação é clara e a gestão tem conhecimento desse aspecto e a C1 enfatiza que: "a estrutura física das unidades, elas precisam ser alteradas pra tender o processo de inclusão das **cr**ianças. É... cabe ressaltar ai, que é... considerando cada tipo de deficiência, a gente precisa mexer inclusive no projeto arquitetônico como todo da unidade". A acessibilidade é um aspecto fundamental para o processo de inclusão das crianças, mas na realidade ainda é uma ação em processo no âmbito da Rede Municipal de Educação.

AS DIFICULDADES DA GESTÃO EM RELAÇÃO À QUANTIDADE DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Um aspecto controverso no âmbito da Rede e que gera conflito entre professores e gestão institucional e a redução do número de crianças por turma quando da presença de crianças incluídas. Apesar de existir amparo legal existem diversos fatores que dificultam a operacionalização, segundo os gestores, como: quadro reduzido de professores, dificuldades de recurso financeiro, processo de matricula das crianças com deficiência, demamda de crianças por creche e pré-escola, etc.

Um aspecto a considerar é que não há legislação nacional que trate sobre o número de crianças nas turmas, alguns Estados têm regras próprias, outros deixam as escolas decidirem. No Plano Municipal de Educação de Belém

(2015) é citado que deve ocorrer a enturmação das crianças de acordo com as orientações normativas do Conselho Municipal de Educação de Belém e da Secretaria Municipal de Educação. Em 2012 a Resolução de Nº. 22-CME, de 28 de novembro de 2012 tratava no seu artigo 14 sobre a quantidade de crianças por turma, porém a Resolução de Nº. 29- CME, de 1 de fevereiro de 2017 alterou o artigo 14.

O que foi modificado na nova resolução foi aumento de crianças por turma para um professor, exemplo: eram 20 alunos, com a idade de quatro a cinco anos para um professor e com a nova resolução é de 24 a 28 crianças. Porém o parágrafo único não foi alterado:

> Para enturmar a criança com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serão reduzidos em até cinco crianças para cada turma, se o caso assim exigir e de acordo com a legislação vigente.

Então, segundo a Resolução de Nº. 22-CME/2012 deve ser reduzido o quantitativo de cinco crianças quando enturmar uma criança com deficiência. Situação que é pouco considerada nas Unidades de Educação Infantil em função da demanda de crianças para este segmento principalmente em creches.

No entanto, existem 153 crianças nas instituições que as educadoras do CRIE orientam, destas, 96 crianças não possuem laudo. E segundo as educadoras isso dificulta a redução de crianças por turma.

> É isso que digo, quando em época da matrícula é... o pai fala que tá com laudo fica mais fácil de acontecer. O problema é que às vezes não falam ou a gente percebe isso quando a criança começa a frequentar, aí não tem como reduzir né? (...). Então isso é uma grande queixa dos professores, "ah... ele não é autista? Então tem que ter menos cinco na minha sala". Tá, então o que a gente vai fazer com essas cinco? Se não tem pra onde colocar (E2, 2017).

A Nota Técnica 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE evidencia que o laudo médico não se trata de documento obrigatório, mas, complementar para a escola. No caso se faz necessário o laudo para identificação da deficiência, para a redução do número de crianças por turma e para os benefícios que a escola pode receber para proporcionar um local de qualidade para os educandos. Contata-se também que os pais em sua maioria ao matricularem as crianças não apresentam laudo, não matriculam seus filhos na data específica para crianças com deficiência por terem receio de que não sejam aceitos nas instituições, pois já passaram por isso, segundo relatam as gestoras e técnicas do CRIE. Além de que, vale considerar, que a família resiste o quanto pode em admitir que seus filhos tenham alguma deficiência.

> No calendário ele tem uma data especifica só pra criança especial. Acho que é uma semana antes da matricula do restante. O que a gente percebe também nisso daí? Parte muito medo de dizer que a criança é especial, o medo de negarem a matricula, então encontra muito isso por quê? Passa o período da matricula às vezes não aparecem ninguém. Quando é o período das crianças 'normais', aí eles matriculam a gente só vai saber que a criança é especial quando ela começa a frequentar. Aí a gente chama a família, "é que eu tive medo de me negarem, porque eu já fui em outros espaços me negaram", então ainda tem muito esse discurso ainda. Mas a SEMEC tem sim o calendário de matricula (E2, 2017).

As educadoras mencionaram que a procura pela Educação Infantil é grande, em algumas situações há necessidade dos responsáveis recorrerem ao Ministério Público para assegurar vaga para seus filhos/parentes nas UEI's e para que as crianças com maiores dificuldades sejam atendidas nas suas especificidades.

Em relação e este aspecto se posiciona E4,

> É o direito da criança de participar? E as outras atividades que não são especificas da educação especial e a socialização da criança? Tudo isso tá envolvido no trabalho da educação infantil. [...] porque ela estava em casa por conta de não ter uma pessoa especifica pra estar ao lado dela. Então a gente percebe muito aqui, essa barreira, que a gente ainda encontra bastante (E4, 2017).

A partir do ingresso e do contato inicial os professores percebem que algumas crianças apresentam dificuldades. Então, recorrem aos gestores da creche, e estes por sua vez recorrem à direção da SEMEC, ao CRIE, em busca de alternativas, os professores exigem redução e como não há possibilidade pedem de imediato um "cuidador", que no geral é um estagiário de cursos de licenciatura. A E2 enfatiza

> [...] Que eles colocam também uma tabela, dependendo da deficiência, quantas crianças tem que ser reduzida da turma. Só que o ideal seria a gente avaliar essa criança primeiro, para depois dizer, "precisa reduzir, não precisa reduzir". Né? Porque tu não ver a criança se ela é um autista, são cinco crianças, já tira criança, só matricula 20, agora aumentou é 28. Né? Então a gente não tem como fazer essa intervenção antes. Até porque é o mesmo período para toda a escola, para UEI, pra tudo. Aí acaba perpetuando, aí a gente só vai se deparando mesmo quando a gente começa a solicitar essa demanda. A partir do início do ano, que eles vão encaminhando pra gente ou que a gente vai percebendo no próprio espaço (E2, 2017).

Situação ainda muito controversa e que ainda necessita de definição no

âmbito da Rede Municipal é a presença do estagiário nos espaços de sala de aula e que pela dinâmica de sua atribuição acabam assumindo a função de "cuidador" na ausência de outro profissional da educação. Desta forma compromete a relação cuidar e educar. Em relação a este aspecto especifico, é que se posiciona a educadora do CRIE.

> Muito difícil. Aí vai entupindo. Fora isso houve também a redução dos números por professores por turma. Por exemplo, no maternal, tinham dois professores, eram dois. Agora só tem um professor. Para o maternal, então fica mais difícil ainda, você às vezes, tem o maternal lá que têm duas, três crianças especiais como a gente tem para um professor só, só criança lá de dois, três anos. Então uma turma superlotada é bem complicada (E1, 2017).

Para a educadora E2 com a redução do número de professores por turma criou-se uma defasagem no trabalho pedagógico. "Por que como é que esse professor vai dá conta? Então, assim agora que a gente tá chegando com a questão, tentando colocar inclusão de fato a gente se depara com a redução dos profissionais dentro da sala de aula (E2, 2017)". Desta forma constatamos a necessidade de diretriz especifica da Rede Municipal em relação a demanda de professores para atender o quantitativo de crianças incluídas.

A RELAÇÃO CUIDAR E EDUCAR NA SEMEC-BELÉM

Na entrevista com os gestores e técnicos do CRIE fica evidente que apesar do empenho em realizar, mesmo de maneira separada, o processo de formação continuada na Rede ainda persiste a separação entre o cuidar e o educar no âmbito das Unidades de Educação Infantil. As propostas de formação continuada têm ressaltado a necessidade de formar um educador que atenda as necessidades educativas de cuidar e educar de forma articulada, principalmente quando nos referimos à educação infantil na educação especial, ou seja, reconhecer que o cuidar e o educar são fundamentais para o processo de inclusão, acesso e permanência das crianças.

Atribuição a nosso ver que não cabe ao estagiário, pois o estágio como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas, exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), é um momento de construção, reflexão que deve proporcionar ao aluno um contato com a prática e para que isso ocorra é importante que o estagiário acompanhe a prática pedagógica do professor. Ou seja, vivenciar a experiência do cuidar e educar por meio do estágio, relações estas que devem ser interligadas no espaço de educação infantil e segundo Silva (2011, p.49) "o educador infantil deveria olhar a criança como principal ponto de sua prática educativa". Neste sentido, necessita conceber a criança como ser único que precisa de educação e cuidados.

Desta forma não cabe ao estagiário assumir uma atribuição profissional estando em processo de formação. Segundo as educadoras do CRIE a relação entre o educar e o cuidar precisa também ser discutida nas instituições de Ensino Superior. Por outro lado, à própria Rede não tem clara a função do estagiário nos espaços de educação infantil. A Gestora do CRIE enfatiza que:

> O estagiário está com aquela ansiedade e perspectiva de que ele vai cuidar da parte pedagógica, da parte do conhecimento dos avanços da criança e tudo, e quando ele depara com uma criança em cadeira de roda ou que tem a necessidade de ir ao banheiro ou então enxugar o rostinho e tudo isso, a questão das necessidades diárias e o cuidado, então não era bem isso e às vezes desistem. Vocês deveriam ver isso nas Universidades (sorriso) porque eu acho que os profissionais estão saindo e eu, não sei essa relação e educar e cuidar para eles ver uma forma completamente separada. Né? (C2, 2017).

A educadora da Educação Especial enfatiza que os estagiários vão às escolas ansiosas para vivenciar o pedagógico e quando se deparam apenas com a ação de cuidar acabam desistindo muitas vezes do estágio remunerado, a Gestora de Educação Infantil destaca estes exercem funções em algumas situações de um profissional formado.

> Então hoje nós temos a figura do estagiário que é aquele que acompanha a rotina dessa criança na turma e é algo que ainda nos incomoda a coordenação da educação infantil, porque a gente sabe que ele é o aprendiz que ele esta ali para acompanhar as práticas, trabalhar juntos, mas ele não esta ali fora para trabalhar essa inserção, sozinha dessa criança com deficiência. Ele está ali como essa figura, apenas do cuidar físico dessa proteção da criança [...] Porque usar os próprios estagiários que são estudantes, eles começam a ver, olha eu não to aqui aprendendo o que deveria aprender, com a professora me ensinando como incluir a criança como educar. O estagiário vai se arriscando naquilo que ele conhece naquilo que ele ler e o que esta apreendendo na universidade. (C1, 2017).

De acordo com as entrevistas percebe-se que há certa controvérsia quanto a educadora da Educação Especial enfatiza que o estagiário não está preparado para desenvolver a relação de educar e cuidar. A C1 – Coordenadora da Educação Infantil menciona que o estagiário acaba exercendo a função de cuidador, sem orientação, trabalhando de acordo com o que ele pesquisa e com aquilo que ele está aprendendo na universidade. Ou então, são solicitados a exercer atividades para as quais não estão preparados.

O que fica evidente nestas falas é a pouca compreensão em relação o que significa cuidar e educar no âmbito da educação infantil. Parece-nos que a maior dificuldade se encontra em relação à concepção de infância, criança e

Educação Infantil do professor e da instituição que está inserido, pois ao conceber a criança como alguém que precisa apenas de proteção e cuidado, isso que lhe será destinado, situação que vai interferir e refletir diretamente na sua prática pedagógica.

A INTERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para que haja uma escola inclusiva, os educadores precisam de formação especifica focada para possibilitar um ambiente no qual todas as crianças possuam a mesma oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem, e dessa forma garantir o acesso - à educação de qualidade, a permanência desses indivíduos durante seu processo formativo escolar. Entende-se que para obter uma organização escolar com qualidade é necessário que todos estejam envolvidos, porém o que constatamos que a Educação Infantil e a Educação Especial trabalham com pouca articulação. Há uma reunião no início do ano que possibilita a presença de todos, mas no decorre do ano, cada um desenvolve suas ações com pouca ou nenhuma articulação. O processo de formação continuada também ocorre sem articulação e ou participação das duas instâncias, situação que reflete no contexto das Unidades.

Assim tomando por base o contexto levantado acima, nos deparamos com o depoimento a seguir da Coordenadora de Educação Infantil

> Ela atrapalha, além disso, estou lembrando que fizemos esforços na área da formação, já que nós não tínhamos como organizar e planejar o tempo das equipes era insuficiente pra pensar junto esse planejamento. Nós pensamos estratégias por meio da formação. E ai nós nos aproximamos novamente do CRIE, que fez um trabalho bem interessante. Agente tem envolvidos outros profissionais da área: médicos e assistentes sociais, que pudessem também levar, é eu acho assim outras aprendizagens para nossos professores e para nós mesmo. É uma temática ainda em educação especial e as próprias deficiências é uma grande necessidade dos professores, em toda a formação que agente faz, tem o retorno das avaliações deles. (C1, 2017).

Segundo Lück (2009) o ambiente escolar não deve ter divisões, situação que dificulta o êxito do trabalho que se coletivo teria melhores chances de sucesso. A C1 faz uma reflexão em relação a desarticulação e enfatiza.

> Nós vamos a momentos separados, até hoje o acompanhamento ele é feito dessa forma. Há uma conversa na equipe da Educação infantil, sempre questionava essa separação. Por que, que nós não podíamos fazer esse trabalho juntos? Chegamos inclusive fazer duas reuniões entre as equipes de Educação Infantil e a equipe hoje do Centro de Referencia que é o CRIE, discutimos

> essa dificuldade no assessoramento. Mas assim, foi só por um período que nós acabamos discutindo as problemáticas e possibilidade para o planejamento e depois ficou, vou dizer assim, ficou esquecido um pouco pelas duas equipes (C1, 2017).

Os entrevistados até concordam que a divisão não é producente, porém, enfatizam ao mesmo tempo, que é mantida por eles como forma de garantir a liberdade e autonomia funcional nas coordenações. Neste sentido, a desarticulação do trabalho coloca a inclusão como uma meta de gestão ainda em construção na SEMEC-Belém.

Na opinião de E2 e E3, respectivamente,

> Na verdade, foram várias tentativas de fazer essa articulação, mas ela não dá certo. Não sei o que é que falta ainda para... porque teve uma época ainda que a gente estava bem nas formações, quando tinham chamavam, tinha um espaço na formação deles pra falar da Educação Especial, mas de um tempo pra cá o negócio desandou também, que cada um tá fazendo o seu (E2, 2017).

> É uma demanda muito grande das UEIs, eles estão muito carente nesse processo de informação. Entendeu? Eles chamam, pelo menos a experiências que eu já tive nas UEIs quando a gente chega lá. O quer que eles querem? "Por favor, vem dá uma formação, vem, vem falar, vem conversar". Porque justamente acho que falta essa continuidade, né, desse trabalho entre as duas equipes, porque a gente tem espaço, "ah vocês vão falar de que, então bora, bora?". Nós aqui, o que a gente pode falar né, especificamente da Educação Especial. Então eu sinto que isso melhoraria essa parte da formação, o trabalho ele ia caminhar de forma mais segura, mais consistente. Os professores, o que eu percebo, a gente vai faz assessoramento e eles ficam sem esses momentos específicos. Nós não temos como fazer só nós, porque a gente vai cair em outras coisas. Né? A gente vai cair na questão financeira, questão da demanda que é muito grande, a gente não vai ter "pernas" pra fazer só a gente (E3, 2017).

Segundo as educadoras E1 e E3 do CRIE entrevistadas, enfatizam que existem professores que apresentam certas incertezas em relação à Educação Especial, com a concepção de que as crianças com deficiências levam problemas para a escola. A nosso ver essa separação nas assessorias pedagógicas gera certa desresponsabilização em relação à criança na escola. Afinal de quem é a responsabilidade?

A E4 tem uma fala significativa em relação ao que acontece no espaço a escola "a criança é do estagiário, a criança é da educação especial, a criança ela não é da sala de aula, ela não é da unidade, quando a gente chega, 'olha o teu aluno não veio, o teu aluno, olha o estagiário da criança não tá' (E4, 2017)".

É como enfatiza Oliveira e Santos (2007) “os alunos com necessidades especiais tornou-se, para alguns educadores um problema para escola, antes não era um problema, porque eles estavam fora do espaço escolar, não pertenciam ou pertenciam de forma segregada ao grupo de educandos da escola. De invisíveis passaram a ser visíveis, de não problemas passaram a ser problemas [...] (OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.39)”.

De acordo com as entrevistas, as educadoras são de opinião que os professores enfatizam presentemente que não tem formação suficiente para trabalhar com a demanda da educação especial e atribuem responsabilidade a formação inicial e a continuada. No entanto vale ressaltar que nas entrevistas é mencionado também que existem professores que entendem que a educação é para todos e desse modo tentam incluir as crianças nos projetos temáticos da instituição, nas atividades da sala de aula e pedem presentemente auxilio e assessoria aos educadores do CRIE na tentativa de superarem as dificuldades formativas ressaltadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada confirma nossa premissa de que existe pouca ou nenhuma informação em relação como a criança da educação infantil com necessidades educativas especiais vem sendo atendidas no âmbito da Rede Municipal de Educação, pois percebemos presentemente situações que precisam de direcionamento e definições da gestão institucional. Como por exemplo: número de crianças e professores por turmas, a relação cuidar e educar, acessibilidade, articulação de ações, etc.

Constatou-se que há necessidade de aumentar o número de pesquisas realizadas no âmbito da região norte na perspectiva de melhor elucidar como as crianças estão sendo atendidas no âmbito da educação infantil na educação especial.

Durante as entrevistas ficou perceptível que alguns responsáveis não levam o laudo ou não matriculam seus filhos na data dos alunos com deficiência em função de não terem laudo e ainda por receio de negarem a matrícula, caso fique evidente a necessidade da criança. Ou seja, apesar de existir leis, resoluções e decretos sobre a inclusão, algumas crianças não estão tendo seus direitos garantidos.

Em relação à quantidade de crianças por turma, analisa-se que os professores sentem dificuldades em relação a terem um número excessivo de discentes com deficiência e sem deficiência. Podemos enfatizar que os docentes necessitam de mais apoio institucional considerando a redução do quadro de professores por turma. Em decorrência disso acabam solicitando os estagiários, porém a função do mesmo acaba sendo confundida na sala de aula, aquele que está em processo de aprendizagem acaba tendo que exercer fun-

ções de um profissional formado ou então atividades diferenciadas em relação ao cuidar e educar. Pareceu-nos no conjunto das entrevistas que a ação do estagiário ainda precisa ser definida no âmbito da SEMEC-Belém.

Acessibilidade aparece como uma dificuldade a ser superada, pois é importante não só profissionais formados para receber essas crianças, mas um local adequado, pois como foi mencionado não há um espaço para fazer assessoramento com qualidade, não há Sala Recurso Multifuncionais nas Unidades de Educação Infantil e poucas são as escolas que possuem uma infraestrutura com qualidade e acessibilidade.

Constata-se também que, há reuniões no início do ano eletivo, contudo não são suficientes. Ou seja, tanto os profissionais da Educação Infantil e Especial não estão trabalhando de forma participativa e articulada, todos concordam com essa necessidade, porém percebe-se que esse processo requer vontade política e pedagógica. Então analisa-se que em decorrência dessa desarticulação o trabalho com a criança com deficiência acaba sendo responsabilidade apenas do professor que tem formação especializada em Educação Especial e não como responsabilidade de todos os profissionais da escola. Para que haja avanço é importante todos estarem envolvidos, pois assim haverá avanços na inclusão das crianças.

Conclui-se que na atual conjuntura política houve um grande avanço na inclusão das crianças com necessidades especiais nas instituições de ensino, porém analisa-se que há desafios a serem superados, pois, a escola precisa proporcionar a educação com qualidade e as mudanças devem iniciar pela gestão do trabalho institucional, pedagógico no espaço da escola e sala de aula. Desta forma entendemos que mais que integrar precisa incluir as crianças com necessidades educativas especiais. Na realidade toda a escola deveria se está empenhada para realização desse trabalho pedagógico de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivonete Maria da Silva. **Acessibilidade física nas escolas públicas**: um problema de gestão? Curitiba, 2012. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal). Diretoria de pesquisa e pós-graduação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2012.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Plano municipal de Educação do município de Belém**, 2015. Disponível em: http://www.agenciabelem.com.br/multimidiaSGN/anexo/08.04.2015/a113756d8de146b69662e091dda888f1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2017.

BELÉM (município). Resolução N° 22-CME, 22 de novembro de 2012. Estabelece normas para credenciamento, autorização de funcionamento e diretrizes

para oferta e organização da Educação Infantil no município de Belém e dá outras providências. **Publicada no Diário Oficial do Município de Belém, n° 12.242, de 28 de dezembro de 2012, 2° Caderno, págs 09, 10, 11 2 12**.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 04/ 2014 / MEC / SECADI / DPEE, 23 de Janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no Censo Escolar. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee--23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:Presidência da República [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: 11 ago. 2017.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.Brasília:DF.1961.Disponívelem:<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n º 13. 146, de 06 de julho de 2015**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 de 23/12/1996, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em:11 de agos.2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.Publicado no Diário Oficial da União, DF, 16 jul.1990. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 11/08/2017.

CARVALHO, R, E. **Currículo e Adaptações Curriculares**: do que estamos falando in Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

JESUS, D.M.de**. Formação continuada**: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e Educação Inclusiva. In: JESUS, D.M.de; BAPTISTA, C.R;VITOR, S.L. (Org.). Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar) Bibliografia. 1. Inclusão escolar 2. Pedagogia I. Título. II. Série. 03-4775 CDD-379.263.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso. In: CAIADO, K,R,M. et al (Orgs). **Professores e Educação Especial**: formação em foco(vol. 1) . Porto Alegre, 2001.

MOITINHO, Edna Cristina dos Santos. Os desafios da inclusão da inclusão no jardim de infância 03 do gama, 2011. Monografia (especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão)- Universidade de Brasília, Brasília,2011. Disponível: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2229/1/2011_EdnaCristinadosSantosMoitinho.pdf. Acesso: 4 agos.2017.

SILVA, Lucimar Victor da. **A rotina na educação infantil**: o cuidar e o educar.72f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso-TCC), Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2011.

OLIVEIRA, I, A de; Santos, T, R, L. **Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos.** JESUS, D, M. et al. (Org). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-gradução em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

UNESCO, 1994. **Declaração de Salamanca**. Sobre principio Políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 15 agos. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DE FAZERES DOCENTES: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BELÉM

Adelice Sueli Braga Delgado
adelicebraga@ufpa.br
Celi da Costa Silva Bahia
Marileia Pereira Trindade
Luciano Ferreira Ribeiro
Solange Mochiutt
Universidade Federal do Pará-UFPA

RESUMO

Nas últimas décadas inúmeras foram as mudanças na política pública para a Educação Infantil, o que se reflete na ampliação quantitativa da oferta de vagas. Contudo, essas mudanças não vêm se traduzindo na qualificação da prática pedagógica dos professores de bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos. A especificidade da criança e a complexidade do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento requer formação específica para os professores que irão trabalhar com ela. Tendo em vista esta necessidade, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. No âmbito dessa política está a oferta do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil por meio de uma parceria com as Instituições de Ensino Superior, dentre estas a Universidade Federal do Pará. Este curso tinha como público profissionais da Educação Infantil em exercício de atuação e apresentava um duplo objetivo: verticalizar o aprofundamento teórico sobre a educação infantil e suas especificidades e colaborar para a qualificação da prática desses profissionais. A partir desta formação decidiu-se investigar as contribuições do Curso para a prática docente dos egressos deste. Nesta perspectiva, no ano de 2017, desenvolveu-se a pesquisa intitulada: "Formação continuada de professores na Educação Infantil: repercussões do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na rede municipal de Belém". O presente texto apresenta resultados parciais desta pesquisa, tendo como objetivo refletir sobre as implicações do mesmo na prática docente dos egressos. A pesquisa foi realizada com sete egressas do Curso que desenvolvem suas atividades profissionais em diferentes Unidades de Educação Infantil do município. Como metodologia para levantamento das informações, realizou-se a pesquisa de campo, de natureza qualitativa, por meio de uma Roda de Conversa (MÉLLO Et al, 2007). Para tratar as informações coletadas, foram utilizadas técnicas da Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2002).

A pesquisa tomou como referência alguns marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/1996 e autores como Nóvoa (1992;1995), Cerisara (1995), Kishimoto (2002), Oliveira-Formosinho (2002), Tardif (2002), Côco (2011), Kramer (2011), Corsino e Nunes (2011), entre outros. O currículo do curso, já citado, foi organizado de modo a oportunizar a reflexão sobre a prática, por entendê-la como elemento estruturante na formação do professor. Nesta perspectiva, além do conjunto das disciplinas que compõem o currículo do curso, a disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica, transversalizou esse currículo visando a sistematização, reflexão e produção de conhecimentos sobre a prática docente. Este estudo mostra como esta experiência formativa no curso produziu, nos alunos--professores, um exercício de reflexão que levou à problematização da própria prática e contribuiu para a ressignificação das mesmas. As aprendizagens durante o percurso da formação e o reflexo deste processo é percebido nos profissionais da educação infantil por meio da sua qualificação. Esta pesquisa revela, por meio das verbalizações dos professores participantes da pesquisa, a importância da relação teoria-prática como fio condutor para orientar as reflexões e a (re)significação da própria prática.

Palavras-chave: Formação de professores, Trabalho docente; educação infantil**.**

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de resultados parciais da pesquisa intitulada "Formação continuada de professores de Educação Infantil: repercussões do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na rede municipal de Belém" com o objetivo de analisar em que medida este Curso colaborou ou não com o processo de (re) significação da prática docente das professoras egressas do mesmo e que exercem sua atividade profissional nas instituições de educação infantil pertencentes à rede pública do município de Belém.

Esta análise se deu a partir das manifestações das participantes da pesquisa sobre o trabalho desenvolvido no cotidiano das instituições da Educação Infantil. O olhar sobre o cotidiano não estará restrito a descrições sobre as ações imediatas e descontextualizadas, mas em um contexto das políticas públicas uma vez que o curso de especialização em Docência na Educação Infantil está situado em uma dada realidade social, política e epistemológica, isto é, um olhar sobre o cotidiano com interconexões com um contexto bem maior.

Vale ressaltar que o Curso de Especialização em Docência se materializa a partir de debates e mudanças nas concepções acerca da Criança e da Educação Infantil e necessidades formativas dos docentes que atuam neste segmento. Mudanças estas que foram produzidas pelo clamor social e histori-

co sobre a necessidade de se educar as crianças pequenas do Brasil e muito influenciou na educação oferecida às crianças de 0 a 5 anos no cotidiano da creche e pré-escolas

A partir da Constituição Federal de 1988 o direito das crianças à educação passou a ser objeto de discussão e teve como marco principal a inserção da Educação Infantil no sistema de ensino, que se constituiu em primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases-LDB/1996.

Essa nova configuração da Educação Infantil se articula com o debate da formação, presente na LDB/1996 da Educação Nacional como direito dos docentes quando estabelece que a formação inicial e continuada para os professores de creche e pré-escola nos seguintes termos no artigo 62 § 3º:

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. - Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013. (BRASIL, 1996)

O debate da formação fortalece-se no contexto das discussões que antecederam a LDB/1996. A partir desta lei, articulou-se a valorização do profissional que atua nesta etapa educacional, bem como as responsabilidades educativas que se esperam dele. Assim, a inserção da Educação Infantil no sistema de ensino potencializa o debate sobre formação do professor em diálogo com a configuração do trabalho dos profissionais dessa etapa da educação (CÔCO, 2011).

Nesse sentido Fulgari (2012) afirma que o tema da formação do professor de Educação Infantil começou a se intensificar nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos da área a partir da década de 1990. Esses debates vêm evidenciando o lugar que a formação do professor ocupa no processo de construção das mudanças na Educação Infantil.Como produto desse debate situa-se a política de formação de professores desenvolvida pelo governo federal na década de 1990 e 2000.

No contexto dessa política situa-se o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, o qual tinha por objetivos propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de ampliar e aprofundar a análise das especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil; propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de analisar e desenvolver propostas de organização do trabalho pedagógico para creches e pré-escolas; propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de realizar estudos diagnósticos e propor estratégias para a melhoria da educação infantil em seu contexto de trabalho.

Com vistas ao alcance dos objetivos citados o currículo foi organizado em três eixos articulados entre si: **Eixo I**: *Fundamentos da Educação Infantil*, consubstanciado pelas disciplinas Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais, e Aprendizagem e desenvolvimento na infância; **Eixo II**: *Identidades, prática docente e pesquisa*, estruturado com as disciplinas Metodologias de pesquisa e Educação Infantil, Seminários de pesquisa e Análise crítica da prática pedagógica (ACPP); **Eixo III**: *Cotidiano e ação pedagógica*, composto pelas disciplinas Currículo, proposta pedagógica, planejamento e organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas, Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil, Linguagem, oralidade e cultura escrita, Expressão e arte na infância, Natureza e cultura: conhecimentos e saberes, Linguagem matemática: conhecimentos e saberes (UFPA/ICED, 2011).

Com esta estrutura curricular a ideia era oportunizar aos professores bases filosóficas, históricas, sociais e políticas que lhes possibilitassem refletir, planejar, implementar e avaliar o trabalho com e para as crianças. Nesse sentido, o princípio orientador do currículo do curso foi a formação teórico-prática dos professores.

Pautado nesta perspectiva de formação, o currículo do curso de especialização foi organizado com vistas a promover subsídios para auxiliar o professor em seu processo de reflexão sobre a sua prática e sobre os saberes que possui. O curso por meio dos debates, da socialização de práticas docentes, bem como da fundamentação teórico-prática, apresentou um formato de formação de professores que intencionou auxiliar a ampliação do olhar sobre a criança e a prática docência na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, além do conjunto das disciplinas que compõem o currículo do curso, a disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica, integrante do eixo II, transversalizou o currículo do curso visando à sistematização, reflexão e produção de conhecimentos sobre a prática docente, o que resultou na elaboração de trabalhos monográficos pelos cursistas, apresentados ao final do curso.

No processo de construção da monografia, o discente teve oportunidade de planejar, repensar e replanejar o seu fazer pedagógico e isso, por sua vez, exigiu leitura, interpretação e análise crítica do contexto em que estavam situados. Desse modo, os fundamentos teórico-práticos da formação dos cursistas subsidiaram reflexões sobre situações concretas, a produção de conhecimentos e a construção de soluções acerca das situações-problemas vivenciadas no cotidiano, possibilitando-lhes assim (re)inventar suas práticas educativas.

Dada a complexidade da docência na Educação Infantil e igualmente a formação de professores que nela trabalha, decidiu-se investigar as repercussões do Curso de especialização em Docência na Educação Infantil na prática

docente dos egressos destas. A relevância desta pesquisa situa-se na perspectiva de visualizar como esta formação repercutiu nas reflexões e (re)significações nas/das práticas docente de professoras egressas do curso. É relevante, ainda, por poder contribuir com as reflexões sobre as políticas públicas de formação de professores da Educação Infantil.

Diante do contexto em que o curso foi ofertado, emergiu a seguinte questão central desta pesquisa: como o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil repercutiu na prática docente das egressas do curso no município de Belém?

Desta forma o objetivo geral da pesquisa é analisar como o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil repercutiu na prática docente das egressas do curso no município de Belém.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a especificidade da docência na Educação Infantil

O suporte teórico deste estudo está pautado em documentos da legislação brasileira como a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.393/96, o projeto pedagógico do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (2013) e autores que estudam sobre a Criança, a Educação Infantil e a Formação de Professores. Assim, a referência inicial desta pesquisa encontra-se baseada nos seguintes autores: Barbosa (2009); Canário (2000); Cerisara (1995;2002); Côco (2011); Fullgari (2012); Gastaldi (2012); Gatti (2009; 2011); Goulart (2016); Kishimoto (2002); Kramer (1989; 1993; 2011); Nadolny (2014); Nóvoa (1995); Oliveira-Formosinho (2002); Secanechia (2011) entre outros que muito tem contribuído significativamente para as pesquisas acerca da temática.

Em se tratando da Política Nacional de Formação Docente do MEC Gatti et al (2011, p. 12) manifesta-se da seguinte maneira:

> A discussão sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o delineamento de um sistema nacional de educação são elementos importantes das políticas federais que impactam diretamente sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país. Assim, surgem subsídios para o debate sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, o trabalho que vem sendo realizado nas instituições formadoras, públicas e privadas e os currículos dos cursos ofertados.

Esta política de formação docente é relevante ao cenário educacional visto que a qualidade no desenvolvimento da educação escolar requer vários investimentos e entre esses está a formação de seus profissionais. De acordo com Kramer, Corsino e Nunes (2011), a formação de professores tem sido as-

sinalada como um dos principais fatores que afetam a qualidade da Educação Infantil. Ainda que o debate sobre a formação de professores seja recente, as propostas vêm assumindo, ao longo dos anos, formatos diferenciados em relação a objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades (BRASIL, 2002).

Nesta perspectiva, as discussões sobre as necessidades formativas para o professor que atua com a criança pequena são crescentes nos últimos anos e o direito à formação inicial - oferecida em cursos de graduação nos cursos de Pedagogia - e continuada - garantida pelas redes de ensino - um direito do professor, é reconhecida como necessária à implementação de políticas públicas que respeitem os direitos das crianças. Entretanto, é moroso o avanço na formação do profissional de creches e pré-escolas (SECANECHIA, 2011).

Apenas assegurar o direito à formação tanto inicial como continuada não é suficiente. Em virtude das especificidades da criança e da sua educação em ambientes coletivos, a formação do professor de Educação Infantil precisa contemplar essa especificidade.

Para corroborar com a discussão da especificidade do trabalho na Educação Infantil, Oliveira-Formosinho (2002) apresentam características específicas da profissionalidade[11] de professores de Educação Infantil e argumenta que estas características exigem uma formação diferente da qual é dada a outras etapas de ensino. Desse modo, o papel dos professores de crianças pequenas difere, em alguns aspectos, dos demais professores, o que configura uma profissionalidade específica do trabalho docente na educação dessa fase.

Cerisara (1995), há muito, aponta que os cursos responsáveis pela formação de professores para a Educação Infantil parecem não estar cumprindo a sua tarefa de formar educadores devidamente preparados para assumir a docência junto a essa faixa etária. Segundo a autora, falta ênfase à especificidade deste professor nos cursos de formação, pois "falar de professor de Educação Infantil é diferente de falar do professor das séries iniciais, e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças [...] em instituições educativas sejam viabilizadas" (CERISARA, 2002, p. 68).

Nesse mesmo sentido, Kishimoto (2002, p. 107) afirma que "desde tempos passados, acumularam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos". Segundo a autora, essa pouca clareza do perfil profissional reflete-se na configuração curricular, na oferta de cursos fragmentados e distantes da prática pedagógica na Educação Infantil.

[11] Profissionalidade refere-se à "ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos [...]" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43).

De acordo com Gatti (2009), na Educação Infantil concentra-se o maior percentual de docentes sem formação adequada. Esta lacuna se acentua em relação à educação da criança de zero a três anos, pois, de acordo com Secanechia (2011), a criança pequena é invisível na formação de pedagogos, haja vista as instituições de ensino superior e seus professores ainda lidarem com a educação da criança em creche como tema de segunda ordem.

Isso significa que, embora o curso de Pedagogia seja o *locus* para a formação dos professores de creche e pré-escola, suas ações têm possibilitado muito pouco o desenvolvimento de saberes indispensáveis à atuação do futuro profissional na Educação Infantil.

As lacunas existentes na formação inicial do professor de Educação Infantil justificam - como sendo uma das razões -, a formação continuada, enquanto processo indispensável. De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002, p. 70), a formação continuada:

> [...] é uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos, a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estende-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

Além das lacunas na formação inicial do professor de Educação Infantil, a necessidade de formação continuada acentua-se na contemporaneidade, pois, há uma nova compreensão da Educação Infantil, bem como novas exigências para os professores, porque novos saberes e fazeres estão sendo construídos. Assim, faz-se necessário espaço de reflexão e construção coletiva de conhecimento sobre a educação de crianças em ambientes coletivos. De acordo com Gastaldi (2012), educar crianças é tarefa exigente, delicada e demorada, portanto, ser professor de criança pequena é tarefa complexa, por isso é fundamental a formação continuada dos educadores.

De acordo com Nóvoa (1995) a formação continuada precisa ser um espaço de produção e troca de diferentes saberes por meio de um processo permanente de reflexão sobre a prática docente. Assim, urge possibilitar aos profissionais a reflexão e a (re) construção contínua e permanente de suas concepções e práticas educativas, tendo como foco as especificidades do trabalho docente com crianças.

Por essa razão, para Nóvoa (1995) é preciso que a formação promova a preparação de professores reflexivos e estes, ao assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional, sejam protagonistas na implementação das políticas educativas. Espera-se, assim, que a formação produza transformações duradouras e avance não só na qualidade do trabalho com as crianças, mas também no desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos com a educação de crianças.

Nesta perspectiva Nóvoa (1995) afirma que:

> [...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p.25)

A perspectiva de formação que defende a centralidade da reflexão sobre a prática docente no processo formativo do professor também é compartilhada por Goulart (2015, p.03) quando destaca que "a formação docente se configura a partir de um movimento contínuo de ação e reflexão, este, que articula atos e atuações num âmbito de aproximações entre a experiência do cotidiano escolar e a concepção teórica. Longe de ser um espaço caracterizado pela neutralidade e indiferença, o fazer docente [...] acontece na esfera da complexidade e da amplitude das relações humanas. "

Quando a formação docente tem como centralidade a formação reflexiva esta se reveste como espaço propiciador de autonomia e percepção de ser sujeito histórico-social, inerente à própria condição ontológica do ser humano como ser cognoscente.

Entretanto, quando a formação do professor o alija desta reflexão e, consequentemente, de se constituir como sujeito desta, acaba por ser insuficiente na busca constante de saberes indispensáveis à prática docente. Uma vez que a reflexão sobre as práticas pedagógicas não é valorizada, a distância entre o que acontece no cotidiano das instituições de Educação Infantil e o que se estuda sobre estas práticas aumenta de forma lamentável, o que pode se traduzir em lacunas que dificultam ao professor a construção de um patrimônio teórico-prático necessário à compreensão da natureza do trabalho pedagógico neste segmento.

CAMINHOS DA PESQUISA: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Ao investigar sobre as repercussões da formação na prática docente que se desenvolve no cotidiano das Instituições de Educação Infantil (UEI) – na perspectiva da mudança destas práticas, esta pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso com enfoque no materialismo histórico dialético. Como afirma Frigotto (2010, p.79) uma abordagem "[...]

para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente".

Apesar da abrangência do curso[12], a pesquisa foi realizada apenas com as egressas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil que desenvolvem suas atividades profissionais em Unidades de Educação Infantil no município de Belém.

Como instrumento para levantamento de informações a pesquisa optou pela Roda de Conversa. A escolha desta se deu, principalmente, por permitir que os participantes possam expressar suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o assunto, ao mesmo tempo em que permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo outro, pelo grupo (MÉLLO et al, 2007).

Ressalta-se que a criação de espaços de diálogo, presente na roda de conversa possibilitou às participantes se expressarem, bem como escutar as outras e a sí mesmo e, sobretudo, sob a ótica das egressas, identificar as implicações do curso na prática docente.

Como a Roda de Conversa possibilita as interações, ao promover um espaço de diálogo e de escuta de diferentes "falas" que ali podem se manifestar, caracterizando-se, assim, como instrumento que favorece a compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico, os participantes terão oportunidade de expressar suas impressões sobre o Curso de Especialização em docência na Educação Infantil e suas repercussões, revelando o olhar que têm construído sobre este.

As informações levantadas foram trabalhadas a partir da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2002, p.38). Assim, após a transcrição dos diálogos estabelecidos na roda o processo seguinte foi a categorização das informações. Os relatos foram decompostos e, em seguida, recompostos nas seguintes categorias temáticas: formação reflexiva e relação teoria e prática.

CAMINHOS DA PESQUISA: RESULTADOS, DISCUSSÕES E REFLEXÕES

Uma das razões para se defender a necessidade de formação específica para o professor de educação infantil é o fato que as lacunas na formação do professor podem conduzi-lo a um fazer docente marcado pela reprodução de práticas de professores mais experientes, o que influencia na sua constituição como docente.

Este movimento de reprodução se configura como um processo de apren-

12 O curso foi desenvolvido em oito polos -Altamira, Santarém, Marabá, Bragança, Tucuruí, Juruti, Canaã dos Carajás e Belém – os quais agregaram professores de 73 municípios dos 144 existentes no estado.

dizagem na construção de ser professor e se traduz em práticas pautadas na réplica de fazeres de outros sem a devida fundamentação e reflexão. Práticas conceitualmente frágeis e espontaneísta, fruto de incertezas e inseguranças, também marcou o trabalho docente das participantes da pesquisa:

> *[...] a gente não sabia, entrou nas Unidades sem saber de nada. E a gente foi aprendendo conforme, como muitos dizem, o barco ia a gente ia, ia aprendendo com os (professores) que já tavam na unidade. (professora 4)*
>
> *[...] Cheguei lá ...(na UEI) A gente chega um pouco perdida ainda e já vai pegando as experiências que as meninas (professoras) têm, elas vêm trazendo pra gente e a gente vai fazendo, né, aprendendo mesmo com elas. (professora 2)*
>
> *[...] na nossa graduação a gente tem uma abrangência de todas as áreas, um pouco de cada coisa que a gente vai trabalhar na pedagogia empresarial, hospitalar, então a gente não vê aquele negócio mesmo de Educação Infantil, e a gente fica sem o norte pra prática, a gente fica inseguro, né, não vai preparada. (professora 3)*

As verbalizações das professoras nos remete ao que diz Tardif (2002, p.261) "[...] Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro." Aprender a trabalhar por meio das apalpadelas, tentativas e erro, que nos fala Tardif, pode ser muito interessante e até positivo, desde que o professor tenha fundamentos para refletir sobre a experiência do outro e, por meio destas, construa alternativas para o seu trabalho. Neste movimento reflexivo, o professor vai percebendo suas necessidades formativas e construindo saberes situados no cotidiano da instituição educativa.

Reconhecer essas necessidades impulsiona o professor a querer continuar estudando, refletindo e buscando embasamento teórico-prático. E isto significa que quando o professor mais busca, mais percebe que a superação das dificuldades enfrentadas no seu fazer docente demanda um processo de formação contínua permeado pelo exercício da reflexão.

Pautado nesta perspectiva de formação, o currículo do curso de especialização foi organizado com vistas a promover subsídios para auxiliar o professor em seu processo de reflexão sobre a sua prática e sobre os saberes que possui. O curso por meio dos debates, da socialização de práticas docentes, bem como da fundamentação teórico-prática, apresentou um formato de formação de professores que auxilia a ampliação do olhar sobre a docência na Educação Infantil. Neste processo os professores tiveram a oportunidade de ir fazendo mudanças nas suas práticas, pois, como nos diz Nóvoa (1995, p.30), "[...] a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes de mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se

faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação. ”

Estas mudanças se desenvolvem em um contexto de socialização, investigação, reflexão e aprendizagens coletivas. No contexto das mudanças, o professor, enquanto ser social, transforma sua prática e se constitui profissionalmente no e com o coletivo.

Neste sentido, o acesso a elementos de diferentes contextos culturais, oportunizados pelos diálogos que permearam o processo formativo das participantes da pesquisa permitiu a elas o enriquecimento de suas reflexões sobre as práticas.

> *O curso também trouxe muito conhecimento com relação às outras comunidades [...] conheci histórias de vida diferenciadas, histórias, práticas também com crianças diferenciadas, foi incrível [...] os professores desenvolvem um bom trabalho com as crianças, então eu acabei também vivenciando outros tipos de experiências. (professora 3) [...] vi que outros professores de outras comunidades conseguem desenvolver um trabalho de forma admirável e isso trouxe bastante conhecimento, né, teve uma época que eu queria fazer um trabalho voltado pra esse tipo de crianças ribeirinhas sentia a vontade de trabalhar com crianças assim que vivem diferente das crianças da cidade, mas que também são crianças, né, assim, parecidas na alegria e vontade de aprender. (professora 5)*

Compreender que as crianças ainda que vivam suas infâncias de diferentes maneiras, em virtude dos contextos culturais em que estão situadas, elas são seres carregadas de potencial para aprender e se desenvolver por meio de interações mediadas pela cultura da qual participa. Neste sentido, a prática do professor não pode ser igual a do outro, pois, esta está voltada para um coletivo de crianças que tem sua história construída em um tempo e lugar que é único e um professor que também possui uma prática singular. Por isto para a transformação da própria prática se faz necessária a reflexão situada em um tempo e lugar, como podemos constatar nas verbalizações das participantes.

> *Uma coisa é falar da prática do meu colega, outra coisa é falar da minha prática e esse exercício de reflexão sobre a própria prática é difícil, mas eu entendi que é necessário. (professora 1)*
>
> *Pra mim o curso foi algo que tinha a parte teórica, mas que era voltado para o meu trabalho na Unidade. Não foi algo partindo só do geral, foi algo da realidade, da minha realidade enquanto professora da Educação Infantil e eu podia falar do que estava fazendo e ouvir a prática dos colegas e refletir sobre isto. A gente estudava a partir da nossa prática, refletia sobre a nossa própria prática. (professora 2)*

No movimento formativo durante o curso, marcado pelo exercício da reflexão, o professor foi se formando enquanto docente na Educação Infantil, aprendendo com seus erros e acertos e buscando subsídios para auxiliar na superação das dificuldades e, desta forma, foi compreendendo a especificidade e complexidade da natureza do trabalho docente e isto o auxiliou na (re) construção de sua prática docente.Assim, o currículo do curso ao propiciar a reflexão incentivou as professoras a pensarem sobre suas práticas.

> O curso me ajudou a compreender as possibilidades reais de trabalhar com a criança, o que a criança realmente necessita, a importância da criança, o quanto ela é protagonista em seu processo de aprender. (professora 2)
>
> O curso pra mim foi riquíssimo, trouxe muitos resultados positivos. O meu fazer pedagógico é totalmente diversificado, a minha forma de pensar a Educação Infantil é diferente, me trouxe essa sensibilidade, eu passei a ver a criança de forma mais sensível, já não era aquela professora que domina. Eu chegava ali como chefão, dominador, né, esse poder que o adulto quer ter sobre as crianças e quando... O curso me proporcionou assim coisas diferentes, trouxe pra mim a oportunidade de estudar e ver outras práticas, pensar sobre a minha prática e mexeu com a minha vida, mexeu com os meus sentimentos, mudou a minha forma de pensar a Educação Infantil, de ver a criança, de ver o ser humano, de ver meu trabalho como professora. (professora 5)
>
> Eu comecei a ver muitas coisas que fazia que não era daquele jeito, que eu poderia fazer melhor que eu poderia tá ouvindo mais a criança, ouvindo as vozes delas [...] a maior aprendizagem do curso pra minha formação foi ta refletindo sobre a infância, sobre a criança, ver a criança com outro olhar. (professora 6)

O curso, pautado em uma visão de formação, como processo contínuo de reflexão sobre a prática, permitiu às participantes da pesquisa a compreensão do quanto o movimento formativo, marcado pela articulação entre as experiências vivenciadas pelos professores com o conhecimento técnico-científico, forneceu bases para a transformação de suas práticas. Evidenciando a autoria do professor da sua prática e do seu processo formativo.

Vale ressaltar que no processo formativo o exercício da reflexão acerca dos acertos e erros presentes no cotidiano da instituição são formativos pois propiciam o (re)pensar e o (re)fazer de ações muitas vezes naturalizadas e que não são objeto de estranhamento por parte daqueles que participam deste cotidiano.

Portanto, a formação é essencial, mas ela precisa pautar-se no exercício da reflexão, pois não há formação docente continuada séria e consistente se esta não se vincular aos aspectos da realidade educacional, se não contribuir

para a qualidade da educação dos pequenos, se não tiver a ação da escola como ponto central na formação docente.

Esse debate é necessário, pois em muitos cursos de formação continuada, existe uma desconsideração da prática dos professores baseada na crença de que se possa aplicar mudanças teórico-metodológicas e ignorar a construção própria e permanente das professoras e dos professores. Como denuncia Kramer "[...] quando dizemos 'deixe de lado seu trabalho tradicional e seja construtivista' ou 'abandone Piaget porque o certo agora é Vigotsky', parece supormos que um professor e uma professora podem tranquilamente se desfazer de sua história e de suas práticas!" (1995: 110)

Outra questão interessante a apontar e que foi percebido nesta pesquisa é que muitas vezes a realidade do cotidiano escolar, na qual o professor age cotidianamente, é o único espaço/momento proporcionador da formação deste docente após sua formação inicial.

Mesmo sem a devida mediação teórica o professor é envolvido nessa realidade e responde a todas as situações que lhe aparecem na turma de crianças ou fora dela e para as quais a sua formação inicial não o preparou, produzindo um saber prático que normalmente é esquecido pelos cursos de formação. Este saber produzido pelo professor traz consigo o paradoxo de ser um saber prático, mas não um saber sobre a prática, um saber limitado pelas próprias condições que lhe são impostas, que o impedem de um exercício mais profundo de reflexão sobre a sua ação pedagógica. Por isto a necessidade da formação reflexiva.

Os cursos de formação de professores, as produções teóricas e as pesquisas sobre a docência precisam ser fruto de diálogo constante e intensivo com os que fazem e vivem o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Os cursos de formação [...] devem considerar que o professor tem que ser narrador, autor de sua prática, leitor e escritor de sua história para que possa ajudar as crianças a também se tornarem leitoras e escritoras reais" (KRAMER, 1993:88)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção da importância da formação foi sendo construída a partir do reconhecimento da especificidade e complexidade do trabalho docente com os pequenos. O curso contribuiu para a compreensão de que todo e qualquer professor de Educação Infantil necessita de formação e aqueles que a possuem passam a ser reconhecidos como alguém que tem muito a contribuir com seus conhecimentos para com o trabalho desenvolvido na instituição educativa.

Esta compreensão de autoria mobiliza o professor para assumir o lugar de sujeito de sua formação, saindo do lugar de espectador para assumir o lu-

gar de quem forma-se diuturnamente por meio do exercício da reflexão sobre a prática. E este foi um processo aprendido pelas participantes da pesquisa no curso.

Assim, podemos sintetizar que a especificidade e complexidade da prática docente na Educação Infantil torna a formação do professor também complexa daí porque exige escolhas teóricas e epistemológicas que necessariamente estão articuladas a uma concepção de educação e de formação de professor. Estas escolhas precisam dar conta de formar profissionais para o exercício da docência enquanto autor de suas práticas. Nesta perspectiva o curso de especialização pode ser considerado uma experiência exitosa no processo de formar professores autores por meio da reflexão sobre a prática.

Por fim, neste estudo sobre o curso de especialização, destaca-se o processo reflexivo propiciador de interações de pessoas, culturas, espaços, experiências, certezas, dúvidas, angústias, sucessos e alegrias, partilhas e compartilhas em um contexto sociocultural delineado historicamente, mediado por diálogos e troca de saberes e fazeres e isto nos permitiu compreender a formação docente para além do domínio teórico metodológico. A reflexão favorece a construção da autonomia em um processo de emancipação do professor na perspectiva de sujeito de sua formação enquanto profissional, cidadão e como pessoa humana que se disponibiliza e se compromete com a educação de crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil no contexto da amazônia paraense.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, LDA, 2002

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 dez. 1996. **Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de professores.** Brasília: 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 6.755.** Brasília, 29 de janeiro de 2009

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CANÁRIO, R. **A Prática Profissional na Formação de Professores**. Universidade de Aveiro, 2000. Disponível em http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos/palestrantes/RuiCanario.pdf

CARVALHO, M. C. Brant. NETTO, J. P. **Cotidiano, Conhecimento e Crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. **A Educação Infantil e as implicações pedagógicas do modelo Histórico - Cultural**. Cadernos do CEDES, São Paulo, n. 35, p. 65-77, 1995.

_____. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas**. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Campinas - Vol. 23, n. 80, set., 2002.

CÔCO, V. **Formação Continuada na Educação Infantil**. In: Reunião Anual da ANPED, 35, Pernambuco, 2011.

FILHO, Altino José Martins; FILHO, Lourival José Martins. Da formação de professores à atuação docente na Educação Infantil: reflexões à luz da teoria histórico-social. **Revista Percurso**. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 118 - 138, jan. / jun. 2011.

FULLGARI, J.B. G. A Política de Educação Infantil no Brasil. In: FLÔR, Delânea Cristina. DURLI, Zenilde (Org.). **Educação Infantil e Formação de Professores.** Florianópolis/SC: Ed. Da UFSC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Educação e Mudança**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GASTALDI, M.V. **Educação Infantil:** possibilidades e desafios na perspectiva do formador. Dissertação - Pontífice Universidade Católica - PUC/SP. São Paulo, SP, 2012.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. UNESCO, Brasília, set/2009

GATTI, B. A. *et al.* **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Linguagem, dialogicidade e docência**: o processo de formação em atos. Revista Diálogo Educacional, vol. 16, núm. 49, jul-set, 2016, pp. 705-726. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 4ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo, Ática, 1989.

_____ . **Alfabetização, Leitura e Escrita - Formação de Professores em Curso**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

KRAMER, S. CORSINO, P. NUNES, F. **Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil:** um balanço da década. Reunião Anual da ANPED, 35, Rio de janeiro, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, A. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Do trabalho à formação de professores**. Revista Cadernos de Pesquisa, v.42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.

MÉLLO, R. P. et al. **Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa**. Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil**: em foco os saberes do movimento. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. **Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41 - 88.

SECANECHIA, L. P. Q. **Uma interpretação à luz da ideologia discursiva sobre bebês e a creche captado em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia. PUC, São Paulo, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil** (PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU). 20

O COMPROMISSO NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Maria OrlandinaTancredi Carvalho
Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil
anatanc@hotmail.com

RESUMO

Este artigo versa sobre o compromisso do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará com a formação de professores/as para a Educação Infantil. Tem como objetivo apresentar as diferentes ações que vem sendo desenvolvidas, ao longo da sua existência, tanto em nível de graduação, de pós-graduação e de pesquisa. A relevância deste artigo justifica-se, pois registram-se os fatos, escreve-se a História e disponibilizam-se os resultados, dando retorno para a própria instituição, dados estes que poderão ser utilizados para reformulação curricular e para o estabelecimento de outras políticas, atendendo demandas oriundas tanto relativas ao avanço do conhecimento como apresentadas pelos movimentos sociais. Tem-se como marco teórico considerar o Estado em sua relação com a sociedade e com as políticas públicas, destacando o papel da mobilização social para que se cumpra o que determina a legislação brasileira no que concerne a formação de professores/as para a Educação Infantil, visto que o Estado, numa concepção marxista está sempre a serviço da classe burguesa. daí porque as crianças brasileiras tanto no Brasil Colônia, como no Império ou na República foram tratadas de acordo com a sua origem social, permanecendo latente ou muitas vezes de forma escancarada a política da "Casa Grande e Senzala"- alusão ao título do livro de Gilberto Freire, que denota a política praticada por grande parte dos governantes, da esfera federal, da esfera estadual ou da esfera municipal, significando que os direitos são garantidos segundo o segmento social de pertencimento das crianças, pois esta política privilegia os extratos mais favorecidos economicamente em detrimento daqueles que mais precisam, e que no momento histórico atual aprofunda cada vez mais as desigualdades sociais e a discriminação. Tem ainda como referência teórica, considerar políticas públicas como o Estado em ação que se revela por meio de leis, programas, ações e projetos de responsabilidade do Estado, ainda que este não as executem. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e bibliográfica tendo como fonte de pesquisa os documentos oficiais, relatórios, legislação, sites e a bibliografia que fundamenta este artigo. Como resultados destacam-se a insti-

tuição de Grupos de Pesquisa, que nesta Unidade Acadêmica são três, os que pesquisam a infância, a criança e a Educação Infantil. Estes Grupos recebem a seguinte denominação: Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Criança e Educação Infantil – IPÊ, Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural, Infância e Educação Infantil - GEPEHC e Infance, cursos oferecidos em nível de graduação, de aperfeiçoamento de especialização, teses – são nove e as dissertações totalizam vinte e oito defendidas, cujos descritores são criança, infância e educação infantil. Todas essas ações demonstram o compromisso do Instituto de Ciências da Educação com a formação de professores/as para a Educação Infantil e com a infância, de modo especial com a infância amazônida, cuja ação remonta a década de 1970, por meio de cursos denominados de Habilitação Magistério, a coordenação do Proinfantil, de nível médio, em termos de Curso de Pedagogia a preocupação específica com a docência na Educação Infantil data de 1985, com introdução de disciplinas específicas que serão acrescidas com a reforma curricular de 1999 e posteriormente com a nova modificação de 2011, ampliando-se, mais ainda com a pós-graduação latu e *strictu sensu*.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cursos. Planos.

INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre o compromisso do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará com formação dos professores/as para a Educação Infantil objetivando apresentar as diferentes ações que são desenvolvidas, tanto em nível de graduação, como de pós-graduação e que são buscados por pessoas que residem em Belém, no Estado do Pará, na Região e até de outros Estados e evidenciar que são necessárias para que se possa ter uma formação de qualidade com referência na sociedade e não no mercado.

A relevância deste artigo justifica-se, pois, registram-se os fatos, escreve-se a História e disponibilizam-se os resultados, dando retorno para a própria instituição, dados estes que poderão ser utilizados para reformulação curricular e para o estabelecimento de outras políticas, atendendo demandas tanto relativas ao avanço do conhecimento como apresentadas pelos movimentos sociais

Para tanto utiliza-se como marco teórico considerar o Estado em sua relação com a sociedade e com as políticas públicas tentando apreender o significado de serem praticadas determinadas políticas em detrimento de outras, visto que se políticas públicas foram implementadas, em muito dependeu da mobilização social para que se cumprisse o que determina a legislação brasileira que o horizonte de formação de professores para a Educação Infantil é a formação em nível superior, em cursos de graduação plena, admitindo-se a

formação em nível médio modalidade normal. (LDB, 1996). Reivindica-se ainda que tais políticas aconteçam em universidades onde há a inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e cuja formação tenha uma sólida base teórica com plena articulação com a prática e que esta referencie a teoria.

Como aporte teórico apoia-se ainda no conceito de Estado, conforme Marx e Engels se pronunciam no Manifesto do Partido Comunista, quando afirmam que "O moderno poder de Estado é apenas uma comissão que administra os negócios comunitários de toda a classe burguesa" (2011, p. 31). (TANCREDI CARVALHO, 2012). Daí porque as crianças brasileiras tanto no Brasil Colônia, como no Império e na República foram tratadas de acordo com a sua origem social, permanecendo latente ou muitas vezes escancarada a política da "Casa Grande e Senzala"- alusão ao título do livro de Gilberto Freire, que denota a política que é praticada segundo o segmento social de pertencimento das crianças, que privilegia os extratos mais favorecidos economicamente em detrimento daqueles que mais precisam, e que no momento histórico atual aprofunda cada vez mais as desigualdades sociais e a discriminação. Logo ao invés de políticas estruturantes, são estabelecidas medidas ou ações pontuais e que pouco contribuíram ou contribuem para que que as crianças e mesmo grande parte dos docentes, especialmente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental tivessem vida digna e entre essas políticas, não raras vezes está a formação de docentes em cursos aligeirados e de final de semana.

Ainda como referência teórica, consideram-se políticas públicas como o "Estado em ação" (JOBERT; MULLER, 1987 apud HOFFLING, 2002, p. 31) que se revelam por meio de leis, programas, ações e projetos de responsabilidade do Estado, ainda que não sejam por este realizados. As políticas públicas destinadas à infância, entre as quais, as políticas de formação de professores da Educação Básica são de corte social e, em geral, foram e são "arrancadas" do poder público, resultantes da luta, dos movimentos sociais organizados.

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e bibliográficatendo como fonte de pesquisa os documentos existentes constituídos de relatórios, legislação, sites oficiais e da bibliografia que fundamenta este artigo. O período 2005 e 2013 até 2017 adotado para a escolha das dissertações e teses deveu-se ao início das respectivas defesas e 2017, visto que apesar de já existirem defesas no ano em curso, este ainda não terminou.

É importante destacar que a criança brasileira de acordo com os marcos legais é cidadã, sujeito de direitos, entre os quais o direito de ser educada por professores/as habilitados e qualificados, com elevada formação teórica e ética, em ambientes não doméstico, sejam eles públicos ou privados, sendo a criança produtora de cultura, portadora de uma história, capaz de múltiplas relações com adultos não apenas os da sua relação familiar, mas também com outras crianças e que tem seu pertencimento social demarcado pela camada social

que se insere, pela sua etnia, pelo local de residência (TANCREDI CARVALHO, 2012), entre outros.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas para a formação de professores/as para a Educação Infantil desenvolvem-se em diferentes níveis, conforme a legislação brasileira. Desse modo a exigência legal para o exercício da docência em Educação Infantil está estabelecida pela Lei 9394/96, conforme o art.62.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, Lei 9394/96). Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado no dia 26/07/2018.

No que concerne à formação inicial temos, portanto, os cursos em nível médio modalidade normal e os cursos em nível superior de graduação plena, que são ofertados tanto por estabelecimentos de ensino de nível médio como pelas instituições de nível superior. Estas ofertam ainda cursos de aperfeiçoamento e de especialização e nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em geral há linhas de pesquisa sobre a formação de professores, incluindo os mais diferentes níveis de educação e ensino.

Além desses cursos tanto o Ministério da Educação – MEC, como as Instituições de Nível Superior ou mesmo outros órgãos oferecem programas voltados para demandas específicas, como é o caso do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em parceria com as universidades federais e posteriormente também com Instituições de Ensino Superior de caráter privado.

O PARFOR caracteriza-se como um programa emergencial, editado pelo MEC, possuindo três estratégias distintas, ou seja, destina-se a ofertar ensino de graduação em nível de licenciatura plena àqueles docentes que, no exercício da atividade de magistério, ainda não possuem o nível superior. Propõe-se ainda a oferecer, uma segunda licenciatura àqueles que, embora possuam o nível superior, exercem o magistério em uma disciplina que não integra a sua formação de licenciado e por fim oferecer formação àqueles que atuam no magistério da Educação Básica, sendo bacharéis, portanto sem a devida formação para exercer o magistério nesse nível de ensino. (BRASIL/PARFOR/OBJETIVOS Disponível no site: http://www.uel.br/programas/parfor/?content=objetivos.html. Acessado no dia 27 de julho de 2018.

Para que o PARFOR seja implantando torna-se necessária a adesão dos Estados, medida que foi tomada pela maioria dos Estados Brasileiros

Todavia, todos esses cursos e planos ainda não têm sido suficientes para garantir que todos os docentes tenham a habilitação exigida pela legislação para o exercício do magistério nesse nível de educação conforme pode-se constatar pelos dados abaixo, contidos na Tabela 01.

Tabela 1 - Quantitativo de Professores/as que atuam na Educação Infantil segundo a formação e a localização em 2016

BRASIL: Quantitativo de Professores que atuam na Educação Infantil segundo a formação e localização-2016

TOTAL GERAL Professores - 2016		Total	ESTADUAL URBANA	ESTADUAL RURAL	Total	MUNICIPAL URBANA	MUNICIPAL RURAL	Total	PRIVADA URBANA	PRIVADA RURAL	Total	FEDERAL URBANO	FEDERAL RURAL
Ensino Fundamental	2.833	48		48	2.051	732	319	1.734	1.718	16			
Ensino Médio	75.474	[illegible]	171	430	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	
Médio Normal ou Magistério	100.052	947	568	379	[illegible]	44.630	12.573	45.502	44.900	602	20	20	
Superior	12.214	127	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	
Superior com Licenciatura	189.997	1.058	928	130	125.024	112.883	13.141	63.446	63.036	410	69	64	5
Especialização	145.474	[illegible]	[illegible]	124	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Mestrado	1.885	20	19	1	1.375	1.297	68	439	432	1	57	55	2
Doutorado	193	1	1		112	102	10	68	68		12	8	4

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2016

Evidenciam estes dados a precária formação de grande parte dos docentes que atuam na Educação Infantil. Em 2016 dos 530.932 docentes que exerciam o magistério na Educação Infantil 0,5% que possuem apenas o Ensino Fundamental; 14% o Ensino Médio, cuja formação não inclui a parte pedagógica; 19% o Ensino Médio Normal ou Magistério; 2% possuem o nível superior; 35% tem o nível superior em curso de graduação em uma Licenciatura; 27% possuem Cursos de Especialização; 0,3% concluíram o mestrado e 0,03 possuem o nível de doutorado.

Os dados demonstram a precariedade da formação docente, especialmente daqueles que atuam na zona rural, evidenciando o quanto a criança do campo, apesar de ser cidadã, plena de direitos, a educação de qualidade, considerada esta como a contemplada pela exigência legal, está sendo negada.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UFPA

O Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará é oriundo da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, criada em 17 de janeiro de 1949, tendo iniciada suas atividades em 1954, quando é autorizada a funcionar pelo Decreto Nº 35.456 de 04 de maio deste ano, todavia a sua instalação aconteceu no dia 28 de outubro de 1954. Com a reforma universitária - Lei 5540/1968 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras desmembra-se em vários Centros, entre os quais o Centro de Educação, criado pelo Decreto Nº 65.880 de 18 de dezembro de 1969. O seu regimento foi aprovado pela Resolução do Conselho Universitário Nº 528 de 05 de abril de 1979.

Com Lei 9394/96, nova modificação ocorreu nos estatutos e regimentos da UFPA, passando-se, as unidades acadêmicas denominarem-se de Instituto, no caso, Instituto de Ciências da Educação, cujo regimento foi aprovado pela Resolução nº 649 de 08 de março de 2008 do Conselho Universitário – CONSUN. (BRASIL, UFPA, 2014)

Na sua História- década de 1970, em convênio com o Ministério da Educação, o hoje Instituto de Ciências da Educação ofereceu curso em nível de 2º Grau, Habilitação Magistério de 1ª a 4ª série e de 1ª a 6ª série e mais recentemente, década de 2000, também aderindo a política do Ministério da Educação, como política pública de formação inicial implantou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) para habilitar professores que já estão no exercício do magistério em Educação Infantil e não possuíam o nível médio. Sua atuação ocorreu em três estados da federação: Amazonas, Pará e Rondônia.

Em nível de graduação, o Instituto de Ciências da Educação oferta o curso de Pedagogia desde 1954, todavia, a preocupação com a formação de professores para a Educação Infantil inicia-se em 1985 quando se insere no Currículo do Curso de Pedagogia uma disciplina intitulada Educação Pré-Escolar, apenas uma disciplina, insuficiente para preparar com uma sólida base teórica os docentes, porém foi um princípio.

Em 1999, ampliam-se para duas disciplinas, a saber, Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil, com carga horária de 75 horas-aula e Prática de Ensino na Educação Infantil, com 60 horas-aula

Verifica-se, um aumento significativo da carga horária, mesmo assim insuficiente para a formação de professores para a Educação Infantil,

No atual desenho curricular, o curso de Pedagogia oferta cinco disciplinas específicas destinadas à formação de Professor/a para a Educação Infantil, assim denominadas: Educação Infantil: concepções e práticas, 68 horas; Estágio na Educação Infantil I, 68 horas; Estágio na Educação Infantil II, 68 horas; Literatura Infantil 51 horas e Infância, Cultura e Educação com 51 horas. (TANCREDI CARVALHO, 2012)

Como princípio de formação, todas as disciplinas que constituem a base de formação do educador, como Sociologia, Filosofia, História da Educação, entre outras, também abordem a temática da infância, da criança e da Educação Infantil, nos seus conteúdos

Destaca-se que houve avanço nessa proposta curricular em relação à formação de professores/as de Educação Infantil, igualmente manifesta na concepção do Projeto Político Pedagógico, todavia esse desenho curricular ainda não foi avaliado para se conhecer os resultados.

Aderindo ao programa emergencial, editado pelo MEC, denominado Pla-

no Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica - PARFOR, Instituto de Ciências da Educação iniciou em 2010, a oferta de turmas de Pedagogia, cujo projeto político pedagógico foi aprovado no Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Pará pela Resolução Nº 4375 de 27 de fevereiro de 2013.

Entre os anos de 2010 até 2016 ofertou treze turmas e diferentes municípios do Estado do Pará, como Belém, Benevides, Mãe do Rio e Cachoeira do Arari. (BRASIL/UFPA, 2015)

Em nível de Pós-graduação *Latu Sensu,* o Instituto de Ciências da Educação ofertou cursos de especialização e aperfeiçoamento em diferentes municípios do Estado do Pará.

Em 2011 ofertou seis turmas do Curso de Especialização em Educação Infantil, sendo uma em Altamira, duas em Belém, e uma em cada um dos municípios Bragança, Marabá e Santarém totalizando 234 (duzentos e trinta e quatro) participantes.

Em 2013 ofereceu o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantilnos municípiosde Belém, Canaã dos Carajás, Juruti e Tucuruí, com 160 docentes e o Curso de Aperfeiçoamento em Currículo Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil realizados nos municípios de Acará, Ananindeua, Belém e Castanhal com 129 cursistas.

Referidos cursos foram realizados em Convênio com o MEC e destinaram-se aos/às professore/ass que já estavam atuando na rede de ensino principalmente municipal, visto que pela Constituição Federal este nível de Educação é de responsabilidade prioritariamente dessa esfera e que exerciam o magistério ou a gestão na Educação Infantil. Tiveram grande aceitação no âmbito das Secretarias de Educação e que serviram de impulso em alguns desses municípios para realizar o primeiro seminário de Educação Infantil, como foi o caso de Juruti e de organizar esse nível de educação em função das aprendizagens realizadas no curso. Está em andamento no ICED um projeto de pesquisa para conhecer o resultado dessa política pública implementada.

O Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação – PPGED, da Universidade Federal do Pará possui entre suas linhas de pesquisa "Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas", apresentando a seguinte ementa:

> Desenvolve estudos e investigações que problematizam os processos de formação docente face as recorrentes demandas de mudanças visando à qualificação da ação educativa em instituições escolares. Para isso, analisa os processos formativos no âmbito da formação inicial e continuada que ocorrem com vistas à atuação nesses espaços educativos, em diferentes níveis de escolarização. As investigações desenvolvidas consideram os contextos

socioculturais em que esses processos ocorrem e fazem parte de conjunto de ideias compartilhadas em um determinado momento histórico. (UFPA/ICED/PPGED, http://ppgedufpa.com.br/).

Esse programa tem desenvolvido pesquisas, materializadas em teses e dissertações tendo entre seus temas a formação nas suas diferentes modalidades bem como temas relacionadas a criança, a infância e a educação infantil. Para este trabalho escolheu-se como descritores infância, criança e educação infantil, encontrados nos títulos de teses e dissertações visto que em muito se relacionam com este trabalho.

Na tabela de número dois registra-se o quantitativo por ano de defesa, enquanto nos anexos relaciona-se o ano da defesa, os autores/as e os títulos.

No período de 2005 – 2017 foram registradas 28 dissertações e entre 2011 e 2017, 09 teses, que se enumera a seguir, conforme Tabela Nº 02:

Tabela 2 - Teses e Dissertações sobre Criança, Infância e Educação Infantil defendidas no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, no período compreendido entre 2005 e 20013 até 2017, ano 2018.

ANO DE DEFESA	TESES*	DISSERTAÇÕES*
2005	-	1
2006	-	1
2007	-	2
2008	-	2
2009	-	2
2010	-	2
2011	-	1
2012	-	2
2013	1	2
2014	-	4
2015	1	1
2016	2	5
2017	5	3
TOTAL	09	28

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. (http://ppgedufpa.com.br)

- Autores e Títulos encontram- se em anexo.

Destaca-se ainda ainda que, embora a organização do grupo remonte ao ano de 2000, foi no ano de 2006 que foi instituído o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – IPÊ com os seguintes objetivos:

> Produzir conhecimentos na área de Educação Infantil, investigando as diferentes infâncias presentes na Região Amazônica, inserindo-as no cenário das pesquisas científicas contemporâneas; Subsidiar as disciplinas do Ensino de Graduação na área de Educação Infantil com conhecimentos produzidos pelo IPÊ, fortalecendo as disciplinas já existentes e propondo novas; Possibilitar o envolvimento de estudantes de Graduação em programas de iniciação científica de maneira a integrá-los no processo de produção do conhecimento;
>
> Integrar com o sistema oficial de Educação objetivando construir ações interativas. (UFPA/ICED/IPÊ, Folder de Instituição do Grupo, 2006).

Recentemente o IPÊ atualizou sua abrangência, significando Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Criança e Educação Infantil.

Em 2012, surge o Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural, Infância e Educação - GEPEHC, objetivando discutir as implicações da teoria histórico-cultural no campo da Educação Infantil destacando a Educação Infantil na Amazônia. Pretende ainda produzir conhecimentos nesta área.

Em 2017 mais um Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação - Infance foi criadoobjetivando dialogar com a temática da infância, considerada esta de 0 a 12 anos de idade, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Todas essas iniciativas evidenciam as ações que vem sendo desenvolvidas pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará no sentido de desenvolver entre seu quadro docente uma política ampla de formação de professores/as, envolvendo os mais diferentes níveis de educação e ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professor/a é indispensável para o exercício do magistério tanto na Educação Básica como na Educação Superior e deve se caracterizar como uma política pública de caráter permanente nas Instituições de Ensino Superior.

A formação voltada para a formação de professores/as para exercer suas atividades na Educação Infantil, em nível médio inicia-se na década de 1970, por meio de um convênio firmado com o, na época Centro de Educação, hoje Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e posteriormente na década de 2000 com a coordenação do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) para habilitar professores que já estão no exercício do magistério em Educação Infantil e não possuíam o nível médio. Sua atuação, neste programa, ocorreu em três estados da federação: Amazonas, Pará e Rondônia.

Em nível superior, essa preocupação começa a se esboçar em 1985, por meio do Curso de Pedagogia ampliando-se, ainda que timidamente, na reformulação curricular ocorrida em 1999. Observa-se, entretanto, um avanço significativo na última versão proposta considerando o aumento do número de disciplinas e consequentemente da carga horária e sobretudo pela concepção de como formar um docente cujo ofício é o de ser professor/a de crianças pequenas.

Em 2010, adere ao Plano de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, em convênio com o Ministério da Educação, também voltado para os professores/as da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, ofertando turmas em Belém, Benevides, Cachoeira do Arari e Mãe do Rio.

Em nível de Pós-Graduação *Latu Sensu* oferece o curso de Especialização em Educação Infantil e Docência na Educação Infantil, ofertando turmas em Altamira, Belém, Bragança, Canaã dos Carajás, Juruti, Marabá, Santarém e Tucuruí e também de Aperfeiçoamento com turmas nos municípios de Ananindeua, Belém, Castanhal e Acará.

O Programa de Pós-Graduação em Educação vem desenvolvendo pesquisas contemplando a formação de professores/as nas suas diferentes modalidades. Ampliaram-se os os Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, tendo sido criados mais dois Grupos denominados de Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural, Infância e Educação – GEPEHC e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre infâncias e educação – INFANCE.

Todas essas ações indicam o compromisso do Instituto de Ciências da Educação com a formação de professores em geral e em maneira específica com a formação de professores para o exercício do magistério em creches e pré-escolas, ressaltando mais uma vez, que, de acordo com a Constituição Brasileira, as crianças são sujeitos de direitos, entre os quais o direito a uma educação cuja qualidade seja referenciada pela sociedade, em ambientes não domésticos, públicos ou privados, em espaços cientificamente preparados para elas e com professores e professoras habilitados, qualificados e com elevada ética.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2018

BRASIL.PARFOR**. OBJETIVOS** Disponível no site: http://www.uel.br/programas/parfor/?content=objetivos.html. Acessado no dia 27 de julho de 2018.

BRASIL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**. Relatório das Atividades Desenvolvidas pelo Instituto de Ciências da Educação, ano de 2011.** Belém, UFPA, 2012.

BRASIL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório das Atividades Desenvolvidas pelo Instituto de Ciências da Educação, ano de 2013**. Belém, UFPA, 2014.

BRASIL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório das Atividades Desenvolvidas pela Faculdade de Educação, ano de 2015**. Belém, UFPA, 2015.

BRASIL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Programa de Pós-Graduação em Educação.** Disponível no site http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=162&noticia=543. Acessado no dia 28 de julho de 2018.

BRASIL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.**RESOLUÇÃO N. 649, DE 10 DE MARÇO DE 2008.** Cria o Instituto de Ciências da Educação. Disponível no site http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/resolucao_consun.html. Acessado no dia 24 de julho de 2018.

BRASIL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ /INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/ GRUPOS DE PESQUISA. Disponível no site https://portal.ufpa.br. Acessado no dia 29 de julho de 2018

BRASIL/ INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013. Resumo Técnico**. Disponível no site: download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2014.pdf. Acessado no dia 16 de março de 2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Políticas públicas e educação. **Cadernos CEDES**. Ano XXI, n°55, Campinas, p. 30-41, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Avante, 1997. Disponível em <http://pcp.pt/publica/edicoes/25501144/manifes.pdf> Acesso em outubro de 2011.

TANCREDI CARVALHO, Ana Maria Orlandina. O Direito à Educação Infantil na Amazônia Brasileira: desafios e disputas. In **Revista Terceira Margem Amazônica.** Vol. 1. Nº 1.São Paulo: Editora Expressão, 2012.

_____ . **O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará e a Formação de Professores para a Educação Infantil**. XVI ENDIPE, Campinas/SP. 2012. Disponível no site. http://livrozilla.com/doc/829964/o-curso-de-pedagogia-da--universidade-federal-do-par%C3%A1-e-a Acessado no dia 28 de julho de 2018.

ANEXO Nº O1

TESES

ANO	AUTOR	TÍTULO
2013	Flávio Corsini Lírio	Avaliação da Implementação das Ações de Enfrentamento ao Abuso Sexual contra Crianças e Adolescentes em Escolas Públicas de Ensino Fundamental do Bairro do Guamá – Belém/PA.
2014	-	-
2015	Maria do Socorro Pereira Lima	Infância, Educação e Criança: um estudo histórico-literário nas obras serões da mãe preta e chove nos campos de Cachoeira (1897-1920).
2016	Jacqueline Tatiana da Silva Guimarães	Os Discursos dos Médicos do Estado do Pará nas "Teses de Doutoramento ou Inaugurais" (1929-1954): saúde, assistência e educação na infância pobre
	Marilene Maria Aquino Castro de Barros	A Participação da Escola no Enfrentamento da Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes em Municípios Impactados por Grandes Projetos Minero-Metalúrgicos: um estudo de caso em Juruti (PA).
2017	Daniele Vasco Santos	Dos Cursos da Vida e das Vidas em Curso: práticas de medicalização da infância e suas relações com currículos de crianças e adolescente profissionais de saúde em um CAPSI em Belém do Pará.
	Evanildo Lopes Monteiro	Do Poder Pastoral à Delinquência: o professor enquanto agente do abuso sexual de crianças e adolescentes.
	Lorena BischoffTrescastro	Infância, Linguagem e Educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do Ensino Fundamental.
	Sônia Maria Fernandes dos Santos	Criança, Cinema e Educação: os discursos sobre a infância em produções cinematográficas brasileiras.
	Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco	Infância, Crianças e Experiências. Educativas no Educandário Eunice Weaver em Belém do Pará (1942-1980

ANEXO O2

DISSERTAÇÕES

ANO	AUTOR/A	TÍTULO
2005	Maria Célia Sales Pena	O currículo para a educação infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana
2006	Míriam Matos Amaral	A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da rede Municipal de Ensino de Belém
2007	Jacirene Vasconcelos de Albuquerque	Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e1ª a 4ª série do ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará em meio às Políticas de Formação de Professores (as)
	Solange Mochiutti	Educação Infantil e Cultura Lúdica: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da escola de aplicação da UFPA.
2008	Antonio Valdir Monteiro Duarte	Memórias (In)Visíveis: narrativas de velhos sobre suas Educação Infantil e Participação: um estudo das representações sociais de pais de uma escola pública municipal de Belém.infâncias em Belém do Pará (1990 – 1950
	Heloísa do Socorro Nóbrega Ferreira	Educação Infantil e Participação: um estudo das representações sociais de pais de uma escola pública municipal de Belém.).
2009	Ana Paula Vieira e Souza	As Culturas Infantis no Espaço e Tempo do Recreio: constituindo singularidade sobre a criança.
	Elaine Ribeiro Gomes	Professoras da Educação Infantil de Belém do Pará: histórias de leitoras
2010	Elisangela Marques Moraes	A Infância pelo Olhar das Crianças do MST: ser criança, cultura infantis e educação.
	Scheilla de Castro Abbud Vieira Suly Rose Pereira Pinheiro.	A Internalização de Gênero Feminino na Criança a partir das Canções Cantadas na Educação Infantil.

2011	Ildilene Leal de Azevedo	Acolhendo Corporeidades: o sentido de corpo para a criança de um abrigo institucional no município de Belém.
2012	Gilda Maria Maia Martins Saldanha	A Educação Escolar Hospitalar: práticas pedagógicas docentes com crianças em tratamento oncológico no hospital Ophir Loyola em Belém –PA
	Sebastião Valério Silveira do Nascimento	A Criança na Fotografia: o retrato da infância na primeira metade do Século XX em Belém do Pará (1900 a 1950).
2013	Damiana Valente Guimarães Gutierres	No Colo da Ama De Leite: a prática cultural da amamentação e dos cuidados das crianças na província do Grão-Pará no século XIX
	Welington da Costa Pinheiro	A Infância nas Páginas de Jornal: discursos (re) produzidos pela imprensa paraense na primeira década do século xx.
2014	Mayra da Silva Corrêa	A Prática Avaliativa no Ciclo da Infância: um estudo em escolas multisseriadas.
	Neusani Oliveira Ives	Educação Infantil Tentehar: encontro e (des)encontros no limiar de um diálogo intercultural.
	Sheila Alves de Araújo	A Criança Indígena nos Estudos Acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012).
2015	Andréa Cristina Cunha Solimões	Impactos da Precarização do Trabalho sobre a Saúde das Docentes da Educação Infantil

2016	Gisele Nascimento Barroso	Educação e Tradição de Crianças e Adolescentes Praticantes de Candomblé Ketu, Os Èwe do OfáKare.
	Kelry Leão Oliveira	Um Currículo Dança? Perspectiva pós-crítica de currículo e infância a partir dos projetos de linguagens da UEI Cremação, Belém-PA.
	Maria Lucirene Sousa Callou	Instituição Pia Nossa Senhora das Graças: Assistência e Educação de Crianças Pobres, Órfãs e Abandonadas em Belém (1943-1975
	Tatiana de Castro Oliveira	Práticas Pedagógicas Inclusivas no Cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.
2017	Cleumir Pereira Leal	Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes Realizado na Escola Dom Rino Carlesi no Município de São Raimundo das Mangabeiras-MA
	Flávia Costa do Nascimento	Formação de Professores da Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada
	Liliane da Silva França Corrêa	A Infância em Processos Judiciais em Belém do Pará: da criminalidade aos discursos jurídico-assistencialistas para a educação do menor desvalido (1890-1930).
	Marcia de Fátima de Oliveira	Formação Continuada para Atuação Pedagógica Inclusiva na Educação Infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará

A FALA DE CRIANÇAS SOBRE A TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Gisele Brandelero Camargo
gi_bcp@hotmail.com
Marynelma Camargo Garanhani,
marynelmagaranhani@gmail.com
UFPR, EDUCAMOVIMENTO/NEPIE

RESUMO

Este texto apresenta as primeiras aproximações da pesquisa de doutorado, que está sendo desenvolvida em duas instituições escolares do município de Ponta Grossa – Paraná. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a pesquisa integra o conjunto de estudos do Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR. Motivadas a investigar com crianças, a compreender sua ação social na escola e partindo do entendimento que atravessar de um segmento ao outro pode ser descontínuo e romper com a gramática natural da criança, esta pesquisa tem a intenção de compreender o quê as crianças falam sobre a travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais. Entendemos que essa travessia é repleta de sentidos e significados, novos desafios, expectativas e ansiedades. Assemelha-se a travessia de um rio impetuoso. De um lado, a margem conhecida, já experimentada e amadurecida pela vivência no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Do outro lado, aquilo que se espera conhecer nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – a escola. Considerando que a criança é um sujeito competente para pensar, criar, re significar e compreender seu entorno, acreditamos que é necessário olhá-la e ouvi-la, atentos e crédulos ao que ela tem a nos dizer sobre essa travessia. Como ela percebe, o que sente, como compreende essa travessia? Com a inserção cotidiana e por tempo prolongado iremos acompanhar as crianças de uma turma Infantil 5, de um CMEI de Ponta Grossa e desejamos permanecer com a mesma turma durante a travessia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola do mesmo município. Para isso, vamos nos inserir no CMEI de maio a dezembro de 2018, e na escola, permaneceremos com as mesmas crianças de fevereiro a maio de 2019. Entendemos que pesquisar com crianças é um desafio para o adulto, seja devido à lógica formal (pré-determinada) da pesquisa, seja pelas diferenças entre as categorias estruturais entre adultos e crianças, ou pelas relações de poder unilateral e adultocêntrica. Por isso, os instrumentos de produção de dados contemplam diversas formas de aproximação e compreensão das culturas infantis. A partir de observação participante, rodas de conversa, visitas monitoradas no espaço escolar, desenhos comentados e outras formas, possíveis de expressar os pen-

samentos e sentimentos das crianças, buscamos a produção dos dados da pesquisa. As primeiras aproximações com os sujeitos da pesquisa (nesse primeiro momento no CMEI) nos levam a perceber que ainda é necessário um movimento de validação e credibilidade da ação social das crianças no contexto educativo, a ressignificação da Infância, enquanto categoria geracional, através da qual a criança passa a ser respeitada como ator, competente e criativo de culturas.

Palavras-chave: Ação social da criança; Travessia; Pesquisa com criança.

INTRODUÇÃO

Em cada travessia que fazemos, ao longo de nossa vida, há um movimento intrínseco, interior e indelével que nos transforma. As travessias têm disso! Constituem-nos portadores de conhecimentos e culturas diversas, nos levam a acessar mundos desconhecidos, margens inusitadas. Serres (1993, p. 14) elucida que: "Ao atravessar o rio e entregar-se completamente nu ao domínio da margem à frente, ele acaba de aprender uma coisa mestiça. O outro lado, os novos costumes, uma língua estrangeira, é claro. Mas, acima disso, acaba de aprender a aprendizagem nesse meio branco que não tem sentido para encontrar todos os sentidos". Entendemos que atravessar, de um segmento escolar ao outro, exige-nos um movimento de mestiçagem. Ou seja, abdicamos os saberes exclusivos, individuais e os mesclamos às novas culturas, novas formas de aprender construindo novos domínios do saber.

Aos olhos de quem vê, de quem está na segurança de uma das margens, do adulto observador, do professor ou do pedagogo, pode parecer que o esforço da travessia tem uma dimensão simplificada, "como se bastasse tirar um segundo passaporte" (SERRES, 1993, p. 12) para alcançar o outro lado. Só quem atravessa, conhecendo as agruras do caminho, desse lugar-meio, consegue mensurar os detalhes dos dissabores e das delícias de sua travessia.

A pesquisa de doutorado (em desenvolvimento) trata sobre travessias, sobre estar entre as margens. Uma das travessias que a criança realiza no processo de escolarização – o lugar–meio entre a margem da Educação Infantil e a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para falar sobre isso, nos dedicamos a investigar o ponto de vista da criança, que à beira da Educação Infantil é lançada em direção à desconhecida margem dos Anos Iniciais desta nova escola.

Nós, adultos, já experientes nessa travessia, sabemos que lá na frente, as crianças poderão acessar uma cultura escolar muito diferente da Educação Infantil, com práticas pedagógicas que enfatizam mais os conteúdos curriculares, exercícios grafomotores[13] e comportamento disciplinado, do que a

[13] Termo grafomotricidade diz respeito ao conjunto das funções neurológicas e musculares que possibilitam, aos seres humanos, os movimentos motores no ato da escrita (RESENDE, 2018).

ludicidade, a fruição e a exploração das diversas formas de aprender e de se expressar. Mas, como a criança percebe essa travessia? Que tempo ela precisa para percebê-la? Quais movimentos ela faz durante essa travessia? Quais são suas expectativas? Como ela é afetada?

Essas perguntas foram cruciais e mobilizadoras do estudo. Elas motivaram nosso interesse em pesquisar com as crianças que estão no último ano da Educação Infantil e farão a travessia para o novo segmento – os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além dessas questões, consideramos importante evidenciar que nossas trajetórias acadêmicas e profissionais, marcadas pelo interesse nas culturas infantis, nos contextos educacionais que abrangem as crianças e na formação de professores para a Educação Infantil, foram decisivas para a delimitação e orientação dessa investigação.

Os meios pelos quais estamos buscando satisfazer o objetivo de pesquisar como as crianças compreendem e são afetadas por este processo de travessia, no seu processo de escolarização, se ancoram na etnografia, pois se trata de "uma ciência da descrição cultural, [...] em que o investigador permanece um tempo prolongado com um determinado grupo de pessoas, acompanhando suas atividades cotidianas" (HORN, 2013, p. 2). Na mesma direção, Mattos (2011, p, 30) explica que "Trata-se de adotar um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade em que a cultura as coloca".

Fazer pesquisa etnográfica com crianças é um desafio para nós, adultos! Isso porque, a criança é "ator social, portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo" (SARMENTO, 2004, p.2). Em outras palavras, a criança é agente de transformação social, sujeito competente que (re) cria cultura e domina os saberes específicos da sua categoria geracional: a infância. (QVORTRUP, 2010). Nós, adultos, conhecemos muito pouco sobre essa categoria geracional. Assim, concordamos com Graue e Walsh (2003, p.120) quando afirmam que "a geração de dados sobre a criança desafia-nos a ser especialmente criativos. [...] têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas".

Comumente, quando falamos de infância, podemos nos referir a um período da vida humana, com certo tempo de duração, no qual se prepara o sujeito para a adultez (QVORTRUP, 2010). Por outro ângulo, podemos considerar a infância enquanto categoria permanente. Segundo Qvortrup (2010), pensar em termos de período de vida no remete ao sentido do termo criança como indivíduo, e enquanto categoria permanente, ao desenvolvimento da infância como categoria geracional. Ou seja, observar a infância enquanto período de vida, significa olhar o indivíduo criança. Nesse caso ela é transitória, porque a criança crescerá e deixará de ser criança com o passar do tempo. Mas, en-

quanto categoria geracional, infância será sempre permanente, mesmo que os indivíduos que nela estejam fiquem por um determinado tempo apenas. Assim, mesmo que essas crianças se tornem adultos, outras crianças virão e, apesar de modificar a categoria (com suas experiências e vivências individuais, culturais e históricas) garantirão a existência da infância enquanto categoria estrutural.

A partir desse entendimento, iniciamos a investigação com crianças de uma turma, do último ano (Infantil cinco), de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Ponta Grossa – Paraná. Pretendemos acompanha-las na travessia para o primeiro ano do Ensino Fundamental, no ano de 2019, em uma escola municipal que fica ao lado do CMEI. Compreendemos essas crianças como sujeitos que, no período da pesquisa (2018 à 2020), fazem parte da categoria geracional infância e, por tanto, são detentoras e produtoras dos saberes e culturas próprias de sua categoria geracional.

Por ocasião desse texto, apresentaremos as primeiras aproximações do nosso estudo. Consideraremos o cronograma da pesquisa, a etapa da inserção da pesquisadora no campo (turma de Infantil cinco de um CMEI de Ponta Grossa – Paraná) e a produção de dados, a partir de diversas estratégias, como observação cotidiana, entrevistas, visitas monitoradas[14], gravações em áudio e vídeos, entre outras e discutiremos os conceitos centrais, que embasam teórica e metodologicamente a pesquisa, para analisar como as crianças percebem e são afetadas pela travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CONCEITOS CENTRAIS DA PESQUISA

Alguns estudos (NEVES, 2010; MOTTA, 2011; NOGUEIRA, 2011, NEVES, GOUVEIA E CASTANHEIRA, 2011, MARCONDES, 2012, FERNANDES, 2014, RANIRO, 2016) indicam que a travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental está, frequentemente, marcada por hiatos, quebras ou desencontros no que se refere às práticas e vivências em ambas as etapas da educação básica. Motta (2011) alerta para o fato de que, na margem desconhecida, há uma forte influência da cultura escolar sobre a cultura infantil, e os sujeitos da escola olham a criança como aluno. Raniro (2016, p. 9) diz que "A Educação Infantil revelou uma proposta de trabalho mais flexível do que o Ensino Fundamental que trabalha com foco para alfabetização. Há mais descontinuidades do que continuidades entre uma etapa de ensino e outra". Fernandes (2014, p. 215) aponta que para que haja continuidade nessa transição é necessário "o entrelaçamento do percurso escolar, não como subordi-

[14] Esta metodologia foi utilizada a partir da proposta de Martins e Garanhani (2011) e consiste em oportunizar que as crianças apresentem os espaços de suas escolas que são significativos para elas. Elas decidem sobre o trajeto que será percorrido durante a apresentação e suas falas fluem livremente.

nação de uma etapa em detrimento da outra". Marcondes (2012, p. 19) afirma que passagem de uma etapa para outra é marcada pela descontinuidade das ações e organização pedagógica no que se refere aos aspectos singulares da infância. Em suas palavras:

> Destaca-se também as descontinuidades existentes entre os dois ambientes pesquisados, identificadas nos espaços físicos que se mostram menos adaptados nas escolas, assim como a diminuição no tempo de brincar, o desaparecimento da ludicidade e da fruição no Ensino Fundamental, centrando as práticas docentes em atividades relacionadas à alfabetização em seus moldes tradicionais.

Os estudos citados, entre outros, alargaram nosso entendimento sobre as discussões que estão sendo traçadas em âmbito nacional acerca da passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e evidenciaram as distinções culturais e pedagógicas encontradas em ambos os segmentos. Um exemplo disso se revela na forma de tratar/denominar o aprendiz no espaço escolar: a criança na Educação Infantil e o aluno nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Parece insignificante observar esse aspecto, mas nele estão implícitos elementos conceituais que demonstram o entendimento e a forma de agir dos adultos para com as crianças. Entendemos que essa diferença, no uso dos dois termos, nos oferece indícios conceituais fundamentais para vislumbrar a posição social que as crianças e que os adultos assumem na escola.

Historicamente, observamos que esses dois termos, criança e aluno, têm sido acompanhados de certa negatividade: "infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro" (SARMENTO, 2005, p. 368).

Esses termos, retratam um entendimento de criança e de aluno, ambos sujeitos infantis, pautado no modelo determinista que acredita que há incompletude e incapacidade dos indivíduos nesse período de vida e, por tanto, as instituições sociais precisam capacitá-los, imputá-los valores morais e éticos, etc. (SARMENTO, 2005, p.367). Ou seja, não há credibilidade no discurso ou nas ações sociais que a criança e o aluno desempenham, visto que quem afere credibilidade, nesse modelo social, é predominantemente o adulto.

Percebemos ainda, que a utilização do termo aluno, carrega implícito em si, um alto grau de formalidade que distancia a criança de suas gramáticas[15] próprias e a aproxima das burocracias dos aprendizados formais,

[15] Os princípios de estruturação do sentido das culturas das infâncias que lhe são característicos, propostas por Sarmento (2005). Ou seja, as linguagens, os modos de agir e pensar peculiares da criança.

imbricados nos currículos e na cultura escolar. Assim, tais conceitos, criança e aluno, são significativos para pensarmos a distância existente entre as margens da Educação Infantil e a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E, sobretudo, a distância entre o entendimento sobre as infâncias e sua reinstitucionalização[16].

Nossas primeiras impressões, a partir da nossa inserção na turma de Educação Infantil cinco, de um CMEI de Ponta Grossa, nos levam a crer que a capacidade da criança é posta à prova, ignorada e subjulgada pela imposição da cultura adultocêntrica. Em grande parte, as práticas pedagógicas, pensadas e organizadas por adultos demonstram a valorização de alguns dos pressupostos biopsicológicos das crianças e para seu desenvolvimento, mas são limitadas quanto aos aspectos sociais da infância, rejeitando-as como atores competentes.

Incorporar o sentido e o significado que a sociologia da infância traz às crianças e, consequentemente aos alunos é fundamental para diminuir a distância entre essas margens.

De acordo com a perspectiva da sociologia da infância, todas as crianças têm capacidade de ensejar reproduções interpretativas no mundo social, material e simbólico, em que vivem. Sarmento (2005, p. 373) nos ensina que "as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia".

Corsaro (2011, p. 31 e 32) designa a isso, o termo reprodução interpretativa

> O termo interpretativo abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade, como veremos ao longo desse livro, as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais.

Ou seja, da mesma forma em que as crianças, os alunos e a infância, enquanto categoria geracional, são afetadas pela estrutura social e pela cultura que integram, também as transformam e recriam, ao longo do processo histórico.

[16] Reinstitucionalização – "As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola, nos *mass-media* e no espaço público (SARMENTO, 2004, p.1).

Outro conceito central, que perseguimos nesse estudo, diz respeito à cultura. Esse termo é um dos mais complexos, com vários significados e pode ser empregado em diversas situações, como para designar a acepção tradicional, com uma conotação elitista; a um conjunto de habilidades de quem possui um espírito cultivado; ou ainda como "traços característicos o modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis". (FORQUIN, 1993, p.11).

Pretendemos assumir, nesse estudo, o sentido mais global de cultura, que se refere ao modo de vida, em suas diferentes dimensões cotidianas, no contexto escolar. Mesmo aí, o conceito de cultura escolar, possui implícitos vários significados, como nos explica Schimidt (1996, p. 115).

> O que se pode observar é que a cultura escolar, enquanto um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola com organização, possui várias modalidades ou níveis. Pode-se referir a uma cultura específica de um estabelecimento, de um conjunto ou tipos de centros diferentes de outros, de uma área territorial determinada ou um mundo acadêmico em geral em relação a outros setores sociais. Também pode se referir ao conjunto dos aspectos institucionalizados, incluindo práticas e condutas, modos de vida, hábitos, rituais, a vida cotidiana do fazer escolar, objetos, materiais, função, uso e distribuição do espaço e do tempo escolar, significados e sentidos compartilhados.

Uma vez que a cultura é um estado especificamente humano, pelo qual o homem se distingue na animalidade, a educação é uma das formas, o conjunto dos processos e dos procedimentos que permite à criança acessá-la, ou seja, a chegar ao estado de cultura (FORQUIN, 1993). Dessa forma, podemos afirmar que nas escolas há transmissão de cultura. Em cada gesto, formas de agir, na organização dos espaços escolares, na distribuição dos tempos e na realização das diferentes tarefas, há reprodução e recriação de cultura. A cultura escolar, nesse sentido, carrega os valores contidos na individualidade e coletividade dos diversos grupos sociais que lá coabitam.

Entendemos que em "um dado espaço social, existe sempre uma hierarquia cultural" (CUCHE, 1999, p. 145). Grupos dominantes, que validam suas culturas e grupos dominados que não podem desconsidera-las. Cuche (1999, p. 145) explica que "falar de cultura dominante ou de cultura dominada é então recorrer a metáforas; na realidade o que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação ou de subordinação uns com os outros".

E na escola, a hierarquia cultural coloca a criança na posição de subordinação. Com isso, não queremos dizer que as crianças são passivas no processo de recriação da cultura, mas não podem desprezar os elementos culturais

implícito nas relações escolares. Ou seja, ao mesmo tempo em que incorporam os elementos culturais da escola, cotidianos, subentendidos nas relações com os adultos e com seus pares, reinterpretam e recriam suas culturas infantis. Um exemplo disso é possível perceber quando as crianças recriam normas de convivência entre si a partir das regras e normas estabelecidas pela cultura escolar. Ou quando as crianças subvertem as ordens da professora mesmo sem contrariá-las. São formas de reinterpretação dos elementos culturais da relação entre adultos e crianças.

Inegável que esse estudo nos fará refletir acerca das relações culturais no âmbito escolar e a partir das inserções no campo da pesquisa e convívio cotidiano com as crianças, pensar nas questões que da travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais emergem.

Ressaltamos aqui a necessidade de amadurecer as discussões acerca das culturas infantis no contexto educacional e reiterar a necessidade de dar credibilidade aos discursos e ações das crianças, validando sua participação na construção da sociedade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa, em suas aproximações iniciais, nos fez perceber quão enraizada está essa concepção sobre a criança no universo adulto e, concomitantemente, na escola. Acreditamos que avanços relativos a essa concepção são necessários, tanto quanto o aprimoramento dos conceitos que nos fazem pensar as infâncias enquanto categoria geracional, detentora de saberes próprios e competência social.

Nossas inserções no campo da pesquisa nos mostraram que, apesar de serem criativas, competentes, interpretativas, a criança e suas culturas estão subordinadas ao adulto e às culturas da escola. Isso porque a postura pautada no adultocentrismo vigora na sociedade em que vivemos.

O campo da sociologia da infância reconhece que há pouco tempo se discute novos paradigmas para a infância (PROUT e JAMES, 2010) e que tal discussão se faz emergente nesse contexto social. Dessa forma, preferimos pensar que a conduta pautada no adultocentrismo é resultado de um momento sócio histórico em que não se admitia a infância como agora desejamos admitir. No contexto educacional, essa conduta diz respeito à organização da escola, de suas práticas pedagógicas, seus tempos e espaços e a outros elementos da cultura escolar. (Re) Conceituar as infâncias, nesse contexto, alterando a forma de percebê-las e de se relacionar com elas, "impõe um trabalho de desconstrução de muitas das bases teóricas com que as crianças foram sistematicamente tematizadas nas ciências sociais" (SARMENTO, 2005, p. 374).

Ao desaprovarmos essa postura, não desejamos aferir culpados ou inocentes. Mas enfatizamos que uma mudança conceitual relativa às infâncias, é

urgente e necessária. Para tal, compreendemos que é imprescindível alterarmos, interior e individualmente, nossas formulações conceituais, gerenciado, dentre outros, pelos acontecimentos evolutivos sócio históricos, que vão do conhecimento ao convencimento, confirmando ou refutando o que já estava postulado em nós intrinsecamente, para, em seguida, conseguirmos movimentar a reflexão em nossos pares. Assim, acreditamos que não é suficiente denunciar a postura adultocêntrica que percebemos na escola, pois, a denúncia, por si mesma, não favorece o processo de transformação e ressignificação (ou reinstitucionalização) da infância.

Possivelmente, uma forma de ocorrer essa (re)conceituação perpassa a compreensão sobre as gramáticas das culturas da infância, isto é, "os princípios de estruturação do sentido que lhe são característicos", propostas por Sarmento (2005, p. 374). A partir desse entendimento, podemos admitir que a criança estabelece outros princípios lógicos, que são deslocados da gramática adulta, possibilitando transitar entre o mundo simbólico (imaginário) e o mundo real, fundindo os tempos passado, presente e futuro "numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário" (SARMENTO, 2005, p. 375). A lógica da criança não é, nesse sentido, ilógica, mas constitui a organização discursiva das culturas da infância. Ou seja, o trânsito entre esses dois mundos é uma característica peculiar da cultura da infância.

Se assumirmos essa característica das culturas da infância como válidas, ainda que diferentes das culturas adulta estaremos mais próximos de transformar internamente o conceito de infância e, consequentemente, alterar nossa perspectiva pedagógica, invertendo a centralidade do processo de escolarização realmente. Por isso, buscaremos compreender as entre linhas das falas e das expressões das crianças, mesmo reconhecendo que pesquisar com crianças é um desafio para o adulto, seja devido à lógica formal (pré-determinada) da pesquisa, seja pelas diferenças típicas entre adultos e crianças, ou pelas relações de poder unilateral e adultocêntrica.

Dessa forma, as questões motivadoras de nossa investigação se justificam pela necessidade de escutar e dar credibilidade a fala da criança no processo de travessia da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de compreender como ela se percebe e o que sente nesse processo. A partir dessa compreensão, acreditamos que será possível refletir sobre a ação docente, a arquitetura e rotina das escolas que recebem crianças e de outros desdobramentos possíveis de articular com essas temáticas.

Acreditamos que a relevância dessa pesquisa está na contribuição teórico e prática que pode gerar para os cursos de formação inicial de professores, Licenciatura em Pedagogia, e da mesma forma, para a constituição da profissionalidade dos docentes que atuam com crianças na Educação Infantil e

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observando as especificidades da infância e os pressupostos da sociologia da infância.

Ademais, esse mergulho no rio impetuoso, lugar-meio, entre as margens da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que faremos juntamente com as crianças da turma de Educação Infantil cinco do CMEI, de Ponta Grossa - PR, trará novos olhares, novos conceitos e reflexões para nós, permeados pela vivacidade das experiências com as crianças.

REFERÊNCIAS

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 256 p., 1999.

FERNANDES, C. V. **A identidade da pré-escola:** entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. 240 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2014. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1345481. Acesso em outubro 2017.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 208p., 1993.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2003.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ**, vol. 13, Dezembro-2013. Disponível em https://revistas.ufrj.br/index.php/enfoques/article/download/12624/8828 Acesso em novembro de 2017.

MARCONDES, K. H. B. Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos. **Tese (Doutorado em Educação)**, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara – São Paulo, 2012.

MARTINS, Rita de Cássia; GARANHANI, Marynelma Camargo. A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, jan./abr. 2011, p. 37-56.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. IN: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs). **Etnografia e educação:** conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf acesso em outubro de 2018.

MOTTA, F. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantilpara o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. p. 157-173, 2011.

NEVES, V. F. Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso. **Tese (Doutorado em Educação)**, Programa de pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, G. M. A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. **Tese (Doutorado em Educação)** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. Introduction e A New Paradigma for theSociologyofChildhood? Provenance, promiseandproblems. 2ª ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **ConstructingandReconstructingChildhood**. London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33.

QVORTRUP, Jeans. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, 2010, p.631-644.

RANIRO, C. O Final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental: a escola revelada por crianças e professoras. [tese]. **Unesp/Araraquara**, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3716203. Acesso em novembro de 2017.

RESENDE, Valéria Barbosa de. Grafomotricidade. **Glossário CEALE**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE: Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG – Faculdade de Educação. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/prefacio. Acesso em outubro de 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005, p. 361-378.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História e educação: em busca dos novos atores pedagógicos. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 12, p. 107-116, Dec. 1996 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601996000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 de outubro de 2018.

SERRES, Michel. Criar. In: SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Portugal: Instituto Piaget, 1993, p. 7-44.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: DISCUSSÕES EM TORNO DAS PESQUISAS DO NUPEIN

Kátia Adair Agostinho*
katia.agostinho@ufsc.br
Gisele Gonçalves
elesigon@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino,
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
* katia.agostinho@ufsc.br

RESUMO

As discussões acerca da participação das crianças no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Rocha (1999). A preocupação em construir uma pedagogia mais respeitosa com os direitos das crianças e que leve em consideração suas especificidades geracionais é o que nos mobilizou a pensar e aprofundar nossos conhecimentos acerca da participação infantil, com o propósito de colaborar para a produção de espaços de educação democráticos que se contraponham à exclusão social e possibilitem a formação e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais e da justiça social com a contribuição do ponto de vista das crianças. Encaminhamos nossas pesquisas na direção de aprofundar orientações para a ação pedagógica que levem em conta a heterogeneidade da infância, reconhecendo a educação infantil como "tempo de direitos", "contemplando os Direitos Fundamentais de Proteção, Provisão e Participação e considerando as diferentes dimensões da constituição do sujeito-criança, percebendo-o como um outro a ser ouvido e recebido" (ROCHA, 2007, p.4). No quadro geral das pesquisas do NUPEIN, temos um conjunto de cinco pesquisas com o foco na discussão em torno da participação das crianças: Vasconcellos (2010); Franzoni (2015), Agostinho (2010); Vasconcellos (2017), Gonçalves (2018), sendo duas dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e um doutorado em andamento, respectivamente. Dentre as discussões apresentadas, destacamos que a participação da criança no processo educativo-pedagógico é fulcral para a estruturação e vivência de um projeto de educação emancipatório e inclusivo, que se constitui em uma docência na educação infantil marcada pelo encontro com a alteridade da infância, que intencionalmente conta com o ponto de vista das crianças, considera seus modos próprios de se expressarem e preserva e respeita a ação humana e suas singularidades, a partir de uma concepção dialógica da política e da democracia. Nesta comunicação, após apresentarmos as pesquisas do núcleo que se dedicaram a pensar a participação das crianças na educação infantil e nossas defesas mais gerais acerca do tema, ateremo-nos a alguns aspectos das pesquisas de Agostinho (2010) e dos estudos de Gonçalves (2018). Agosti-

nho renova e atualiza nossas defesas em torno da democracia e seus sentidos, especialmente em um momento de radical ataque, não só no Brasil, mas no mundo, à nossa posição, que exige pensar a democratização do país e, assim, pensar a democratização da própria educação. Por sua vez, o levantamento da produção científica no banco de teses e dissertações da CAPES, de 2007 a 2017, feito por Gonçalves, a partir do descritor participação das crianças na educação infantil constata que, até este momento da pesquisa, a temática da participação das crianças tem adquirido importância nos trabalhos acadêmicos, revelando a necessidade de problematizar e aprofundar a concepção de participação.

Palavras-chave: Criança; Educação infantil; Direitos de participação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a participação como um direito da criança a partir da trajetória de estudos e pesquisas do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Primeira Infância – NUPEIN (CED/UFSC). Nosso esforço em nos debruçar sobre a temática da participação infantil consiste na defesa de uma docência que considere os modos próprios das crianças, seus pontos de vista geracional, considerando-as como sujeitos participativos dos processos que dizem respeito às suas vidas e que respeite a heterogeneidade da infância, no entrecruzamento com as políticas inclusivas de classe, étnico racial, geracional, de gênero e que reconheçam a educação infantil como tempo de direitos.

Na retomada dos percursos de pesquisa desenvolvidas pelos pesquisadores do NUPEIN, que tiveram assentados na defesa do direito a participação e no engajamento para a garantia dos direitos universais das crianças nos contextos coletivos de educação infantil e na sociedade, temos um conjunto de cinco estudos, sendo dois em nível de mestrado e três em nível de doutorado que serão apresentados no primeiro momento desta comunicação. Após destacarmos alguns aspectos das pesquisas de Agostinho (2010), em que a autora renova e atualiza nossas defesas em torno da democracia e seus sentidos, especialmente em um momento de radical ataqueà nossa posição, não só no Brasil, mas no mundo, exige pensar sobre os processos de democratização do país e sua relação com a educação. Por fim, apresentamos o levantamento da produção científica realizado no banco de Teses e Dissertações da CAPES, de 2007 a 2017, feito por Gonçalves (2018) sobre a participação das crianças na educação infantil em que a autora constata que a temática tem adquirido importância nos trabalhos acadêmicos, e revela a necessidade de problematizar e aprofundar a concepção de participação.

Direito à participação na produção do NUPEIN

Os estudos e pesquisas do NUPEIN têm se dedicado a contribuir com o campo de estudos da Pedagogia da Infância, mais precisamente de uma Pedagogia da Educação Infantil, que compreende a docência de forma relacional, o que nos permite pensar o lugar que a criança ocupa na prática educativa-pedagógica, a qual reconhece a necessidade da efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos, na defesa da criança como sujeito de direitos[17]. Portanto, temos buscado construir um caminho que evidencie as crianças como atores sociais, partícipes na construção e determinação das suas vidas. Trata-se de um esforço coletivo, no qual se tem proposto a organização dos processos educativos, com tempos, espaços, materialidades e vivências, que demarcam a especificidade da docência com as crianças de 0 a 6 anos, para que seja efetivado os direitos das crianças de participação, numa construção de um projeto educativo democrático e emancipatório, em que a cidadania é vivida na prática cotidiana dos contextos educativos-pedagógicos das creches e pré-escolas, negociada nas diferentes relações que neles se estabelecem (AGOSTINHO, 2010).

No conjunto de nossos estudos, tivemos quatro pesquisas defendidas que tiveram como objeto de investigação a participação das crianças, sendo duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado e mais um estudo de doutoramento em desenvolvimento, conforme tabela 1:

Tabela 1 - Participação das crianças em torno das pesquisas defendidas no NUPEIN

Autora	Título
Kátia Adair Agostinho (2010)	Formas de participação das crianças na Educação Infantil.
Giselle Silva Machado de Vasconcelos (2010)	"Você vai ter que aprender a desobedecer!" A participação das crianças nas relações pedagógicas: um estudo de caso na educação infantil.
Juliana Ribeiro Alves Franzoni (2015)	Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa Creche Publica Municipal.
Giselle Silva Machado de Vasconcelos (2017)	Participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública.

Fonte: elaboração das autoras (2018).

A partir da leitura na íntegra dos trabalhos, buscou-se uma aproximação a partir de um protocolo de leitura, contendo objetivos, metodologia, local, sujeitos de pesquisa, autores REFERÊNCIAS dos estudos e uma primeira aproximação às concepções de participação infantil.

A pesquisa de Agostinho (2010) buscou compreender as formas de participação das crianças em seu contexto educativo pré-escolar, no intento de pensar práticas pedagógicas democráticas, justas e de inclusão social. Utilizou-se o caminho metodológico da etnografia com crianças, numa pré-escola de um contexto italiano, a partir dosregistros de campo e fotografias, em diálogo com os estudos da Sociologia da Infância.

A autora apresenta uma defesa de uma *democracia comunicativa*, com vistas a reconhecer a diferença e de preservar a pluralidade, ressalta que a participação das crianças tem de ser considerada para além de um direito, "mas também como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia em seus processos de educação", como um modo efetivo de contraposição a governação opressora e à construção da justiça social. Para isto, as condições objetivas das unidades educativas, atrelada às políticas públicas são apresentadas como elemento fulcral para a constituição da prática pedagógica, com base no atendimento às demandas, desde a preocupação com a formação inicial substancialmente profunda e crítica, até a necessária formação continuada contextualizada e permanente, bem como, salários justos, com infraestrutura adequada etc. (idem, p. 97-98).

Neste encontro geracional, há a necessidade do aadulto se posicionar em uma relação sensível e atenta para acompanhar, em suas jornadas educativo-pedagógicas, as intenções, os sentimentos, expressões e apreender a complexidade da participação das crianças, a qual envolve suas dimensões corporais, movimentos, gestos, afetos, amizades, sentimentos, humor; "as culturas da infância como constituidora de sua identidade geracional e suas produções culturais" (AGOSTINHO, 2010, p.125).

> No fundo, o espaço-lugar da participação das crianças é o lugar que se organiza a partir do profundo respeito à infância das mesmas. A participação é aqui defendida como o caminho, a estratégia necessária para que a cidadania possa ser exercida pelas meninas e meninos de 0 a 5 anos. Para que a Educação Infantil erija-se sobre práticas democráticas, inclusivas das diferentes racionalidades e se construa justa, que só se efetivará quando espaços e tempos pedagógicos forem intencionalmente organizados, disponibilizados para dar vazão, acolher, incluir os pontos de vista das crianças, expressos por diferentes linguagens (idem, p. 312).

Vasconcelos (2010, p. 22), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo "[...] revelar a intencionalidade pedagógica subjacente às práticas realizadas a fim de compreender as formas e dimensões da participação infantil nas relações sociais num contexto de educação infantil". Para isto, a partir de uma observação participante em uma instituição de educação infantil pública do município de Florianópolis com crianças de três a seis anos, com uso dos recursos dos registros escritos, filmagens e fotografia, a autora indica a rea-

lização de um "estudo com inspiração etnográfica". O uso de questionário e entrevista com os profissionais da unidade e análise documental também foram recursos utilizados pela pesquisadora. O estudo tomou como referencial teórico a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância em interlocução com outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, Psicologia e Filosofia. Dentre os resultados localizados, Vasconcelos (2010, p. 162-164) salienta que na relação pedagógica ainda existe um controle dos adultos sobre as ações das crianças e evidencia importantes dimensões das relações sociais estabelecidas no contexto educativo: as crianças fazem parte de um grupo geracional oprimido;as crianças produzem cultura e são agentes sociais; a relação dominação/subordinação não é linear; as ações e as relações pedagógicas sofrem constrangimentos estruturais, sociais, culturais e emocionais; a lógica de participação das crianças é diferente da definição de participação dos adultos; a participação efetiva das crianças nas relações pedagógicas exige o reconhecimento da criança como sujeito social de direitos com especificidades próprias; e que para uma prática democrática na educação infantil, a documentação pedagógica torna-se fundamental. Por fim, a autora (2010, p.165) aponta que

> Tornar a criança partícipe da relação pedagógica não significa deixar de tomar decisões sobre o que acontece ou de se ausentar da orientação das propostas educativas, mas de partilhar com elas – as crianças - o direito de participar das tomadas de decisões e de levar em consideração o que fazem, pensam e falam sobre o que foi proposto e, a partir daí, redimensionar as ações.

A dissertação de Franzoni (2015) buscou compreender como os profissionais, as famílias e as crianças vivenciam o processo de gestão e participação e como estas práticas orientam a organização das instituições educativas para a infância. Em diálogo com a Pedagogia da Infância, com autores que têm se dedicado aos estudos e pesquisas na área da educação Infantil, foi realizado um estudo de caso numa creche pública municipal, com análises documentais, observações do cotidiano educativo, entrevistas com os profissionais, bem como questionários com os familiares. Em sua pesquisa, apresenta que ainda vivemos uma lacuna entre o discurso da necessidade de uma prática educativa democrática, os avanços na legislação e sua efetivação nas instituições de educação infantil. "Ainda que a gestão democrática esteja regulamentada, os sujeitos que compõem o espaço educativo das instituições de educação infantil ainda sinalizam a necessidade de ampliar os aspectos participativos" (2015, p. 153). Neste sentido, a autora defende que um projeto participativo implica construir um projeto coletivo de participação, um projeto que promova a participação não apenas em momentos pontuais como em reuniões, eleição de diretores e conselhos de escola. É necessário, antes de tudo, envolver a todos da instituição educativa.

Ainda à luz dos pressupostos teóricos da Pedagogia da Infância em intersecção com a Sociologia da Infância, Vasconcelos (2017, p.51), em seu estudo de doutorado, apresenta como objetivo geral "compreender as dimensões que circunscrevem a participação das crianças nas ações pedagógicas num contexto de educação infantil a fim de identificar as possibilidades para uma efetiva ação pedagógica democrática". A autora adota o caminho metodológico da pesquisa participante em uma instituição de educação infantil municipal e toma como premissa que a "[...] ação pedagógica se constitui no emaranhado dos determinismos estruturais e que é preciso refletir acerca destes, afim de possibilitar uma ação pedagógica condizente com as potencialidades participativas das crianças" (2017, p. 15). É apresentado dimensões, limites e potencialidades da participação infantil nas ações pedagógicas a partir da sistematização dos dados encontrados em três categorias: ações Pedagógicas pautadas a partir do planejamento; ações Pedagógicas pautadas nas negociações entre as profissionais e crianças; e ações Pedagógicas pautadas nas ações das crianças, além de serem apresentadas as possíveis confluências entre as três categorias, perpassadas pelo tempo, espaço, conteúdo e formas das relações:

> [...] as participações das crianças redefiniam as ações pedagógicas através de outros modos para além das negociações verbalizadas. O ato participativo era dado através de múltiplas ações (expressada pelo corpo, pela atribuição de outros significados aos objetos, na interlocução dos diversos saberes, da afetividade) que permitem as crianças construir em comunhão suas significações sobre o mundo. (VASCONCELOS, 2017, p. 270)

Os estudos, de um modo geral, buscaram compreender as bases epistemológicas, formas de participação das crianças, a participação infantil na ação pedagógica, gestão democrática e práticas participativas na educação infantil. Todos foram realizados em instituições públicas de educação, com crianças, profissionais e familiares; dialogam com diferentes áreas, especialmente, a pedagogia, sociologiae filosofia; adotaram como metodologias a etnografia, estudo de caso e a pesquisa participante, com base na observação com diferentes tipos de registros: diário de campo, registros fotográficos e fílmicos, foram realizados também questionários e entrevistas com adultos.

O conjunto de nossas pesquisas contribuem para pensarmos acerca da participação infantil nas ações pedagógicas na educação infantil, as quais não podem ser distanciadas da ação das crianças na relação com o adulto, ou seja, um lugar de aprender com as crianças, de construir uma proposta coletiva de mundo e de sociedade. A preocupação é pensar uma pedagogia que respeite os direitos das crianças, que considere sua participação como elemento constituinte da ação docente, na produção e afirmação dos direitos sociais, com um projeto de educação emancipatório que considere os modos próprios das crianças de se expressarem, que preserva e respeita a ação humana em suas singularidades, com uma concepção dialógica da política e da democracia (AGOSTINHO, 2010).

Trata-se de reconhecer a criança por ela mesma, enquanto um sujeito capaz de dizer o que sente, pensa, sabe e produz, no reconhecimentocomo um ator social, de modo que sejam respeitadas enquanto seres humanos que fazem parte da realidade social, sobretudo, para a possibilidade do diálogo, do confronto com a diferença e como uma possibilidade de garantia efetiva dos seus direitos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

A discussão sobre participação das crianças que realizamos (AGOSTINHO, 2010) foi localizada nas práticas educativo-pedagógicas na educação infantil, que envolveu meninas e meninos de 0 a 6 anos e seu professor e professora, concebendo a participação como a consideração do ponto de vista das crianças na estruturação dos espaços tempos educativos-pedagógicos, suas relações e vivências. Tendo em conta que a consideração é do ponto de vista de todas as crianças, sem qualquer limite para que seja acolhido, em que pesem idade, modo de comunicação, ritmo, posição que ocupa no grupo, ideia que expressa etc.

Essa defesa se ancora na ideia de democracia que é construída nas relações travadas cotidianamente, ali onde a cidadania é vivida e tramada no convívio entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo-pedagógico. Para tanto, esse princípio necessita ser perseguido pelo projeto educativo da instituição, insistente e intencionalmente, na perspectiva de uma educação democrática, o que exige a opção por esse encaminhamento e o esforço coletivo de sua tradução nas práticas cotidianas.

Nossas discussões sobre a participação das crianças são advindas das políticas de inclusão, cenário em que defendemos a geração como categoria a ser reconhecida no plano geral das lutas pela dignidade e o direito à vida de todos e todas. A geração, juntamente com raça-etnia, gênero, classe etc. compõem o cenário das imensas desigualdades globais, acentuadas em nossa região das Américas e sobremaneira em nosso país.

Claro está a dificuldade de prosseguir sem que antes possamos nos retirar de uma proposta de democracia nos moldes mercantilistas e à serviço da manutenção da ordem atual em que o capitalismo – financeirizado e neoliberal – leva seu projeto colonial às últimas consequências, sua realização globalitária. Em um contexto que se associa às forças conservadoras que ascendem ao poder e geram maisviolência e barbárie (ROLNIK, 2018). Nesse quadro de corrosão da linguagem, de perversão da enunciação, de inversão do valor das palavras e do sentido do discurso em que a democracia se encontra em um descrédito abissal, como pensar/defender a democracia?

A defesa da democracia, em diálogo com os movimentos feministas, sem com isto concebê-la como único caminho possível, inspirou-nos e colaborou

para pensar uma democracia ao alcance das crianças. A democracia comunicativa de Iris Young (1997) reconhece a diferença e favorece a pluralidade, amplia as possibilidades de práticas democráticas inclusivas e enriquece as práticas pedagógicas na educação infantil nos seus princípios éticos e políticos.

A defesa de uma educação infantil *com* a participação das crianças na educação infantil é fulcral para a produção de espaços de educação democráticos que se contraponham à exclusão social e vençam modelos adultocêntricos, e assim, contribuam na produção e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais. As crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido têm "voz", são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para expressar seu ponto de vista, ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam quando existe quem esteja interessado em *ouvir suas vozes*.

A Pedagogia da Infância, balizada num projeto emancipatório, com uma concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, afirma a imprescindibilidade de considerarmos seu ponto de vista, expressado por diferentes canais comunicacionais, para a organização e efetivação das práticas pedagógicas. Assim realizamos a (re)invenção de uma democracia ao alcance das crianças de 0 a 6 anos na cotidianidade da educação infantil, com a cidadania vivida e a consideração de todas as formas comunicacionais pelas quais expressam seus pontos de vista, fundamentalmente o corpo, os afetos, o humor e as brincadeiras, que reverberam na estruturação de seus espaços, tempos e vivencias educacionais.

A ação pedagógica que sistematicamente apreende o conteúdo expressado-comunicado pelas crianças de seus pontos de vista e os acolhe na estruturação e organização do cotidiano pedagógico, apoia os fins da educação democrática, a ética do cuidado e do encontro e inclui as diferenças na construção do bem comum, está atenta às práticas autoritárias adultocêntricas, neoliberais e neoconservadoras que enfraquecem a democracia, em um pleno exercício de compartilhamento de poder na vida em comum.

As relações democráticas são processos criados pelos participantes, algo vivido, a participação não é dada, ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações; enfim, é praticada na relação social, evitando-se a reprodução de modelos adultocêntricos, considerando-se a diferença e a diversidade. A participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta.

DIALOGO COM ESTUDOS RECENTES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Gonçalves (2018) levantou a produção científica sobre a participação das crianças na educação infantil no Banco de Teses e Dissertações da Coordena-

ção de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como descritor (palavras-chave) "participação infantil"[18], sem especificar inicialmente a temporalidade e a relação com a educação infantil. Neste processo, localizou-se 38 trabalhos nas áreas delimitadas pelo banco: ciências humanas, ciências da saúde, ciências sociais aplicadas, entre outros.

Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de todos os trabalhos localizados com o descritor, foram selecionados sete (07) trabalhos com os seguintes critérios: a temporalidade de 2007-2017; estudos com o foco na participação das crianças e realizados nos contextos de educação infantil. As demais pesquisas não compuseram o estudo por estarem vinculados aos anos iniciais do ensino fundamental, às crianças na cidade, em espaços públicos, bem como organização social ou espaços de acolhimento institucional[19].

Tabela 2 - trabalhos selecionados sobre participação infantil na educação infantil (Banco da Capes):

Autor	Título
1.Clarice Verissimo Isaia (2007)	A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância
2. Michele Guedes Bredel de Castro (2010)	O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil?
**Giselle Silva Machado de Vasconcelos (2010)	"Você vai ter que aprender a desobedecer!" a participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil"'.
3. Lilian Francieli Morais de Bastos (2014)	A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez.
4. Cristina Aparecida Colasanto (2014)	Avaliação na educação infantil: a participação da criança.
**Juliana Ribeiro Alves Franzoni (2015)	Gestão Democrática e Práticas Participativas na Educação Infantil: um estudo de caso numa Creche Publica Municipal
5.Queila Almeida. Vasconcelos (2015)	Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem

[18] As idas e vindas no processo de levantamento das pesquisas culminou em outros descritores utilizados no banco de dados, tais como: direito a participação; participação das crianças; direito da participação das crianças; participação e educação infantil. Para a seleção desta comunicação, assumiu-se o diálogo com os trabalhos localizados especificamente com o descritor "*participação infantil*". Ressalta-se o uso das aspas por ser uma estratégia de delimitação do banco de dados para a localização de trabalhos específicos com o descritor e não com as palavras isoladas.

[19] Os trabalhos de Vasconcelos (2010), Franzoni (2015) e Vasconcelos (2010) sinalizados por ** na tabela 02, não serão retomados nesta sessão, por já terem sido apresentados anteriormente no item *Direito à participação na produção do NUPEIN.*

6. Leandro Henrique de Jesus Tavares (2015)	Educação infantil e direito: o que dizem as crianças'
7. Adriana Aparecida Rodrigues da Silva (2017).	A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil.
** Giselle Silva Machado de Vasconcelos (2017)	Participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública.

Fonte: Levantamento da Pesquisadora (2018).

Do total de trabalhos selecionados, sete são dissertações e uma tese de doutorado, os quais se pautam, de um modo geral, nos referenciais da Sociologia da Infância, Geografia da Infância, Teoria-Histórico Cultural e base materialista histórica-dialética. Os principais percursos metodológicos adotados foram a pesquisa de campo, pesquisa-ação, etnografia (empregado enquanto inspiração) e pesquisa documental. Os instrumentos utilizados se pautam na observação, os registros de campo, os desenhos das crianças e suas falas, entrevistas e questionários com os profissionais, famílias e comunidade educativa.

A dissertação de Isaia(2007, p.171) aborda a participação infantil nos processos de gestão na educação infantil, tem como objetivo "analisar situações de participação das crianças na gestão escolar e possibilidades de efetivar novos caminhos de gestão com elas", o qual indicou, fundamentadoem um estudo em instituição pública, uma necessária descentralização de poder dos adultos que trabalham nas instituições de educação infantil.Segundo o autor, os adultos percebem as crianças como capazes de participar na gestão institucional com especificidades distintas dos adultos. Apresentam, no entanto, ressalvas quanto a essa participação das crianças, ao relacionar a possibilidade de participar com a idade cronológica, pois as crianças menores não teriam condições para tal. Ao mesmo tempo em que alguns adultos consideram a necessidade de uma "autorização" perante as crianças em situações do cotidiano; já outros têm a compreensão de que as crianças já atuam de diferentes formas e participam na gestão institucional. Também há a percepção de que a relação de afeto possibilita que as crianças se sintam confiantes de seus conhecimentos e na relação com o outro, "[...] e que esse afeto tem importância dentro do seu grupo, o que faz com que percebam a responsabilidade de assumirem decisões coletivas, estabelecendo co-autoria, ou seja, co-responsabilidade dentro do espaço" (idem, p. 174).

Castro (2015, p. 25), em sua pesquisa de doutorado, analisa o direito da criança de participação no processo educativo sob o ponto de vista das crianças da educação infantil, aponta que "a perspectiva das crianças sobre direito é a de que direito é agir corretamente e aquele indivíduo que deixa de cumprir com o seu dever deve ser punido; e a de que direito está relacionado

à lateralidade direito – esquerdo". A autora também identificou que a maior parte das crianças que participaram da pesquisa, consideraram que tem direito a brincar, direito à moradia, à proteção e à participação. Ressalta que a principal instância de participação na educação infantil é a *roda*, "[...] nela costumam ser estabelecidos os combinados e regras de convivência do grupo. Proporcionar este movimento de construção coletiva de normas e regras não somente no espaço institucional, mas na sociedade como um todo" (idem, p. 25). Desta forma, o estudo indica que não se trata de tarefa fácil romper com o modelo vigente, "de participação nula ou limitada, e promover uma plena participação social, política, econômica das crianças" e que "[...]nos relatos de algumas profissionais, em alguns momentos, falou-se em regras, limites, medo de perder o controle, como se a participação infantil fosse sinônimo de diminuição do poder do adulto. (idem, p.47).

A pesquisa de dissertação de Bastos (2014, p.14) centra-se na investigação da participação infantil no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil Municipal, tem como objetivo principal "compreender quais as formas de participação das crianças, a partir de suas manifestações no cotidiano escolar, buscando perceber quais são os momentos da rotina na escola que as crianças percebem que participam, o que elas pensam sobre esses momentos e como os significam". Os resultados revelam que na "pesquisa com crianças, o contexto, os sujeitos e os acordos definem as estratégias investigativas, de modo que a relação de confiança e afeto com as crianças é ponto de sustentação da pesquisa"; do mesmo modo que "a participação não é isenta de questões relacionadas a gênero, territorialidades, disputas, negociações, preferências, sociabilidades etc." (idem, p. 83-84); as crianças atribuem sentidos aos espaços em que se inserem; e essa apropriação espacial está vinculada à ideia de participação; a roda de conversa é vista como um espaço/tempo dialógico, mas ainda muito marcado com a presença e ação dos adultos. Já nos espaços externos, como parques e pátios, a participação das crianças está relacionada às possibilidades de escolha e decisões de forma autônoma.

Colasanto (2014) teve por objetivo, em sua dissertação, investigar o registro da participação das crianças de 3, 4 e 5 anos de idade nos relatórios de avaliação, em duas instituições Municipais de Educação Infantil. Dentre os resultados localizados, acentua-se que a criança se torna o sujeito principal na sistematização escrita do relatório de avaliação, por meio de suas falas, ações, interações e o acompanhamento apresentado dos processos vividos no contexto educativo. Portanto, o ponto de vista da criança se apresenta como fundamental para o planejamento, replanejamento da ação docente e da organização dos processos educativos.

A dissertação de Vasconcelos (2015, p. 48) busca "evidenciar as ações e os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas, articulando-os à possibilidade de promover a participação infantil no planejamento e organização do cotidiano escolar" e reafirma a ideia de que a criança é sujeito em

igualdade de direitos com todos os demais cidadãos. A pesquisa demonstra que as crianças constroem estratégias para sua participação, geralmente em uma postura de oposição às regras dos adultos:

> Negam-se a deitar, a comer no cadeirão, fogem na hora de voltar do pátio para a 'sala de aula', sobem nas cadeiras para alcançar a mesa com a comida após a refeição e pegar mais um pedaço de carne, escolhem os adultos para quem pedir as coisas, pois sabem quem autorizará. Posiciono essas transgressões como atos de reivindicação das crianças por uma organização do tempo que possa contemplar mais suas necessidades e menos a rotina, por uma organização do espaço que possa mais provocar e menos restringir, por uma relação com um adulto que possa confiar e acolher suas potencialidades de aprendizagem. (idem, p.111)

A pesquisa de Tavares (2015) configura um esforço empírico e teórico de compreender as dimensões da participação das crianças no espaço da educação infantil, com atenção especial em perceber nas relações educativas as possibilidades de ações pedagógicas que contemplem o ponto de vista das crianças. Tomou como premissa que a ação pedagógica se constitui no emaranhado dos determinismos estruturais, afim de possibilitar uma ação pedagógica condizente com as potencialidades participativas das crianças. "Essa necessidade de escutar as crianças se torna cada vez mais urgente, sobretudo na atual situação da obrigatoriedade da pré-escola, segundo a lei 12.796/2013, pois nesse contexto a EI, mais do que nunca, corre o risco de se tornar uma extensão do EF" (idem, p. 108). Neste sentido, contribui para que os adultos percebam a importância de garantir as expressões e manifestações das crianças num encontro relacional, num exercício de uma escuta sensível e cuidadosa sobre as mais distintas possibilidades.

O trabalho de dissertação de Silva (2015, p. 7) teve como objeto de análise a participação das crianças nas rodas de conversa no contexto da Educação Infantil. A autora apresenta possibilidades de compreensão sobre a participação das crianças na roda de conversa, que "ela é tomada como lugar que possibilita a participação política e pedagógica desses sujeitos[...]" e enfatiza que a "roda de conversa como uma atividade altamente instrumentalizada e organizada a partir das concepções dos adultos, no que se refere à rotina e à convivência coletiva", possibilita abarcar elementos do sentido e significado da participação nessa proposta pedagógica realizada no cotidiano das instituições e o seu papel na prática educativa-pedagógica.

Por fim, os estudos acentuam e concordam que a criança tem o direito de participar e é um sujeito totalmente capaz de construir formas de representar a realidade, de se colocar em assuntos de seu interesse, de expor seus sentimentos, angústias e pensamentos.

As análises das diferentes abordagens teóricas reveladas pelos estudos,

apresentam uma relação dicotômica entre adultos e crianças no que tange à concepção de participação, suas compreensões ora são genéricas, ora são com o foco na participação atrelado à comunicação através da linguagem oral, como nos espaços de rodas de conversa. No campo da pesquisa educacional, a participação infantil/participação das crianças é problematizada com base em diferentes perspectivas e situadas num campo de disputas epistemológicas que culminam na concordância da participação como um direito, mas que nem sempre legitimam as crianças enquanto sujeitos partícipes de todos os assuntos de seu interesse na realidade social. Nesse sentido, é importante a construção e aprofundamento de aportes teóricos que qualifiquem a compreensão sobre as formas de participação das crianças em contextos de educação infantil, afim de evidenciar estratégias para a ação docente pautada numa perspectiva democrática e emancipatória.

RE(EXISTIR) ACENTUANDO AS RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nossa defesa é a de criar, acentuar, adensar, fomentar, fortalecer práticas pedagógicas democráticas nas creches e pré-escolas, assim como em todas as instituições de ensino – universidades, escolas, para que sejam espaços de resistência em tempos de ataques à democracia, onde possamos pensar e efetivar alternativas democráticas construídas coletivamente, tendo em atenção que não devemos pensar a mesma isoladamente das reais condições de realização da escolarização nas atuais circunstâncias da vida das nações e mundo. Estamos diante hoje de uma "batalha cultural" pelos sentidos das relações sociais mais amplas e da vida escolar, em particular. Para tanto,

> Es necesarioentonces volver a ligar larelación entre lainfancia y la política, enel sentido de laacción y lapraxis, y desplazarlapreponderancia de las retóricas prolijas sobre losderechos de lainfancia que no alteranlos núcleos duros de lareproducción de ladesigualdad. [...] laeducación desde edadestempranas representa una deuda de lasociedad y del Estado para llegar justo a tiempo y también una apuesta por lasnuevasgeneracionesen términos de una batalla cultural central. (REDONDO, 2015, p.157)

Tal intento pensa uma educação em um lugar distinto do dominante, insiste no público e no bem comum, na diferença, fomentando a negociação e cooperação em todos os domínios do cotidiano educativo-pedagógico, acentua e, intensifica práticas pedagógicas democráticas, o que exige não cair na armadilha de discursos forjados que negam a política, a participação, a democracia. Com atençãoà preservação da vida estabelecida sob o princípio do comum, contrapomo-nos à lógica do mercado, consumo desenfreado e destruti-

vo, rankings e sua concorrência, meritocracia, estandardização do pensamento, racismo, sexismo, xenofobia, intolerância, ódio...resistimos acentuando a participação de todxs na educação infantil.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

BASTOS, Lilian Francieli Morais de. **A participação infantil no cotidiano escolar**: crianças com voz e vez. Dissertação (Mestrado em Educação). FURG: Rio Grande, 2014.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **O direito da criança à participação no processo educativo**: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação infantil? Tese (Doutorado em Educação). UFF: Niterói, 2010.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **Avaliação na educação infantil**: *a participação da criança*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC: São Paulo, 2014.

FRANZONI, Juliana Ribeiro Alves. **Gestão Democrática e Práticas Participativas na Educação Infantil**: um estudo de caso numa Creche Publica Municipal. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC: Florianópolis, 2015.

ROLNIK, Suely. *O novo tipo de golpe de estado: um seriado em três temporadas*. In: ElPais,12 MAI 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/12/actualidad/1526080535_988288.html. Acesso em 13/05/2018.

ISAIA, Clarice Verissimo. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS: Porto Alegre, 2007.

REDONDO, Patrícia. *Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo*. In: **Espaciosen Blanco - Serie indagaciones** - Nº 25 – Junio, pp.153-172, 2015.

ROCHA, Eloísa AciresCandal. Descaminhos da democratização da Educação na Infância. **Atas do Congresso Educação e Democratização**, organizado pela Universidade de Aveiro - Portugal, maio de 2007.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da Silva. **A participação das crianças na roda de conversa**: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil. PUC Goiás, 2017.

TAVARES, Leandro Henrique de Jesus. **Educação infantil e direito**: o que dizem as crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIRIO: Rio de Janeiro, 2015.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **"Você vai ter que aprender a desobedecer!" A participação das crianças na relação pedagógica**: um estudo de caso na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC: Florianópolis, 2010.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **Participação infantil nas ações pedagógicas**: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública. Tese (Doutorado em Educação) UFSC: Florianópolis, 2018.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola**: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS: Porto Alegre, 2015.

YOUNG, I. Intersecting voices. ***Dilemas of gender, political philosophy, and policy***. Princeton: Princeton University Press, 1997.

A BRINCADEIRA COMO AÇÃO POTENTE DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL: INDICATIVOS DE PESQUISAS

Andréa Simões Rivero
andrea.rivero@uffs.edu.br
Giselle Vasconcelos
gisellevasc@gmail.com
Roseli Nazário
roseli.nazario@ifc.edu.br
NUPEIN/UFSC

RESUMO

A defesa, assim como os estudos em torno da participação das crianças nas relações pedagógicas e pesquisas realizadas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC) iniciam-se no final da década de 1990, com um movimento investigativo cuja intenção era alargar a compreensão sobre a especificidade da vida das crianças pequenas em Creches e Pré-escolas. Esse movimento que buscava a interlocução com os pontos de vista dessas crianças, estava disposto a vê-las sob ângulos ainda pouco explorados e a dialogar com elas acerca de aspectos relacionados a sua infância. (ROCHA, 2011). A partir daí configurou-se no grupo uma tendência no sentido de realizar pesquisas que se propõem a considerar as crianças como informantes legítimos de suas próprias vidas. Em 2004, na obra "Crianças e Miúdos", organizada em coautoria com Manuel Jacinto Sarmento, Cerisara explicita a posição do NUPEIN quanto à necessidade de escutar as crianças, tomando-as como parceiras no processo investigativo, entendendo que isso contribuirá para a ampliação dos nossos conhecimentos sobre os mundos infantis e, por conseguinte, nos permitirá refletir sobre a finalidade das instituições de Educação Infantil. Nestes últimos 20 anos, as discussões em torno da participação das crianças nas pesquisas, aliadas às contribuições daí provenientes, levam-nos a compreender a importância de analisar suas expressões, ações e produções, bem como, a defender a legitimidade de seus pontos de vista em espaços educativos. Apesar de várias pesquisas do NUPEIN não tratarem, especificamente, sobre a participação das crianças, é possível firmar a nossa defesa quanto à participação infantil como premissa teórica/política nas pesquisas realizadas. Assim, a partir dos estudos e pesquisas produzidas no NUPEIN, este artigo propõe reflexões acerca da relação entre brincadeira e direito de participação das crianças, compreendendo que ao brincar as crianças expressam suas ideias, sentimentos, intenções e experiências. Há que ressaltar, ainda, que tal proposição vem acompanhada da preocupação manifestada por

Cerisara (2004) de que, se é difícil assegurar a participação infantil, essa dificuldade se intensifica quando diz respeito às crianças bem pequenas. Nesse sentido, tomamos as três últimas pesquisas de doutorado realizadas no âmbito desse Núcleo e que tiveram as crianças pequenas como informantes. O estudo de Vasconcellos (2017), conduzido de acordo com alguns preceitos da etnografia e também da pesquisa participante, visou esforços para compreender as dimensões da participação das crianças no espaço da Educação Infantil, empenhando-se igualmente em descobrir, a partir das relações educativas, as possibilidades de ações pedagógicas que contemplem o prisma das crianças. O detalhamento da análise permitiu conhecer perspectivas potentes de uma relação educativa participativa quando as ações são iniciadas e organizadas pelas crianças e estas se dão majoritariamente através das brincadeiras. A pesquisa de Rivero (2015), ao abordar a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar, estabeleceu uma aproximação às brincadeiras de um grupo de crianças em um contexto de Educação infantil, em relação com contextos familiares. No espaço da educação infantil as crianças encontravam condições favoraveias as suas brincadeiras, qe contribuíam para a estruturação, o prolongamento, a complexificação e a consolidação do brincar como pratica cultural. Ao analisar experiências de brincar em tais condições, o estudo aponta para a imprescindibilidade de ações pedagógicas fortalecedoras das lógicas de ação das crianças, e, consequentemente, a concretização do brincar como possibilidade de elas agirem no mundo, tomando a brincadeira como recurso comunicativo que assegura sua participação na vida cotidiana e significa suas ações. Por fim, o estudo de Nazario (2014) teve como campo de pesquisa uma instituição de acolhimento para crianças de 0 a 6 anos, temporariamente afastadas do convívio familiar e comunitário. Nesse contexto, pelos movimentos corporais, gestos e falas das crianças, surgiam os convites às brincadeiras e, com isso, o exercitar de formas de aproximação entre elas, por vezes, mobilizando um conjunto de conhecimentos socioculturais e comportamentos também advindos de experiências anteriores ao seu ingresso no abrigo, os quais são empregados por essas crianças para construir relações pertinentes e relevantes para fazer parte daquele grupo. Esses três estudos, aqui em relevo, apontam em comum que nas brincadeiras de faz de conta verificamos uma simultaneidade de ações e de narrativas nesses espaços e que possibilitavam às crianças uma potente ampliação de seus repertórios simbólicos e materiais, à medida em que partilhavam aspectos sociais, conferindo-lhes sentidos próprios, circunscritos nas suas particularidades.

Palavras-chave: Brincar; Infância; Pesquisa com crianças.

INTRODUÇÃO

A defesa, assim como os estudos em torno da participação das crianças nas relações pedagógicas e pesquisas realizadas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC), inicia-se com um movimento investigativo cuja intenção era alargar a compreensão sobre a especificidade da vida das crianças pequenas em Creches e Pré-escolas. Esse movimento que buscava a interlocução com os pontos de vista dessas crianças, estava disposto a vê-las sob ângulos ainda pouco explorados e a dialogar com elas acerca de aspectos relacionados a sua infância (ROCHA, 2011). A partir disso, configurou-se no Grupo uma tendência no sentido de realizar pesquisas que se propõem a considerar as crianças como informantes legítimos de suas próprias vidas.

Na obra "Crianças e Miúdos" (2004), organizada em coautoria com Manuel Jacinto Sarmento, Cerisara explicita a posição do NUPEIN quanto à necessidade de escutar as crianças, tomando-as como parceiras no processo investigativo, entendendo que isso contribuiria para a ampliação dos nossos conhecimentos sobre os mundos infantis e, por conseguinte, nos permitiria refletir sobre a finalidade das instituições de Educação Infantil.

Nestes últimos 20 anos, as discussões em torno da participação das crianças nas pesquisas, aliadas às contribuições daí provenientes, levam-nos a compreender a importância de analisar suas expressões, ações e produções, bem como, a defender a legitimidade de seus pontos de vista em espaços educativos. Apesar de várias pesquisas do NUPEIN não tratarem, especificamente, sobre a participação das crianças, é possível firmar a nossa defesa quanto à participação infantil como premissa teórica/política nas pesquisas realizadas.

Assim, a partir dos estudos e pesquisas produzidos no NUPEIN, este artigo propõe reflexões acerca da relação entre brincadeira e direito de participação das crianças, compreendendo que ao brincar as crianças expressam suas ideias, sentimentos, intenções e experiências. Há que ressaltar, ainda, que tal proposição vem acompanhada da preocupação manifestada por Cerisara (2004) de que, se é difícil assegurar a participação infantil, essa dificuldade se intensifica quando diz respeito às crianças bem pequenas.

Nesse sentido, tomamos as três últimas pesquisas de doutorado realizadas no âmbito desse Núcleo e que tiveram as crianças pequenas como informantes. O estudo de Vasconcelos (2017), conduzido de acordo com alguns preceitos da etnografia e também da pesquisa participante, visou esforços para compreender as dimensões da participação das crianças no espaço da Educação Infantil, empenhando-se igualmente em descobrir, a partir das relações educativas, as possibilidades de ações pedagógicas que contemplem o prisma das crianças. O detalhamento da análise permitiu conhecer perspecti-

vas potentes de uma relação educativa participativa quando as ações são iniciadas e organizadas pelas crianças e estas se dão, majoritariamente, através das brincadeiras.

A pesquisa de Rivero (2015), ao abordar a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar, estabeleceu uma aproximação às brincadeiras de um grupo de crianças em um ambiente de Educação Infantil, em relação com contextos familiares. O estudo ressalta a necessidade de maiores aproximações às brincadeiras das crianças, no sentido de identificar os elementos sociais e culturais por elas explorados e reproduzidos de forma interpretativa a partir das relações que estabelecem entre pares, com os adultos e a cultura mais ampla, (RIVERO, 2015, p. 239).A pesquisa destaca ainda a complexidade que constitui o entorno social das crianças e o fato deste tradicionalmente não ser considerado, enfatizando a necessidade de entrecruzar informações relativas aos modos como as crianças concretamente vivem suas infâncias no contexto familiar (e em outros contextos), com as interpretações de elementos sociais e culturais presentes nas brincadeiras no contexto da educação infantil (RIVERO, 2015, p. 239).

Por fim, o estudo de Nazário (2014) tomou como campo de pesquisa uma instituição de acolhimento para crianças de 0 a 6 anos que vivem temporariamente afastadas do convívio familiar e comunitário. Nesse contexto, pelos movimentos corporais, gestos e falas das crianças, surgiam os convites às brincadeiras e, com isso, o exercitar de formas de aproximação entre elas, por vezes, mobilizando um conjunto de conhecimentos socioculturais e comportamentos também advindos de experiências anteriores ao seu ingresso no abrigo, os quais são empregados por essas crianças para construir relações pertinentes e relevantes para fazer parte daquele grupo.

Esses três estudos, aqui em relevo, apontam em comum que nas brincadeiras de faz de conta verificamos uma simultaneidade do espaço, das ações e das narrativas que possibilitavam às crianças uma potente ampliação de seus repertórios simbólicos e materiais, à medida em que partilhavam aspectos sociais, conferindo-lhes sentidos próprios, circunscritos nas suas particularidades.

DAS DIMENSÕES, LIMITES E POTENCIALIDADES DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS[20]

Temos percebido que as brincadeiras configuram a maiorias das ações iniciadas pelas crianças em espaços educativos e, neste sentido, avaliamos a necessidade de fazer, mesmo que de forma breve, algumas considerações conceituais sobre como compreendemos esta ação que é apontada por alguns es-

[20] Esta seção apresenta algumas análises desenvolvidas na tese "A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas num contexto de educação infantil pública", elaborada por Vasconcelos no ano de 2017.

tudiosos (Brougerè, 1998, 2001, 2004; Corsaro, 2002, 2005, 2009; e Sarmento, 2004) como espaço próprio da cultura das crianças. Para estes autores, a brincadeira é cultural e é o meio pelo qual as crianças produzem, na relação entre pares, através de formas específicas de comunicação e significação, as culturas da infância (SARMENTO, 2004).

Ação iniciada e terminada individualmente: Ao analisar os momentos em que as crianças brincavam sozinhas, percebemos que elas vão e voltam à brincadeira com bastante frequência, apontando uma lógica de tempo não linear, de modo que entre o início e o fim da brincadeira elas transitavam por diferentes espaços, promoviam outras ações e interações, como podemos observar no registro a seguir.

A PARTICIPAÇÃO NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADE DE GERENCIAR O SEU PRÓPRIO TEMPO E SUAS AÇÕES.

> Gabriela pega uma boneca na prateleira. Vai até o canto da sala e com as almofadas faz uma cama para a boneca. Volta até a prateleira e busca louças de brinquedos. Inicia uma brincadeira de faz de conta de mamãe e filha. A menina alimenta sua "filha", troca as suas fraldas, a leva para passear, caminhando pela sala e pelo solário. Conversa com a boneca, mas não é possível ouvi-la. Ao passear com a sua filha, observa algumas crianças na mesa desenhando. Ao retornar do passeio coloca sua filha para dormir: *agora vai dormir que você está muito cansada.* Gabriela deixa sua filha dormindo para se juntar a Vanessa, Yasmin, Tomás e Cecília que estão desenhando. Pega uma folha e faz um desenho. Conversa com os colegas sobre seus desenhos e o dela. Vanessa desenha uma princesa; Yasmin, crianças na praia; Tomás, uma moto; Cecília, a figueira e Gabriela uma paisagem com árvores, flores, adultos e crianças. Aproximadamente 15 minutos depois Gabriela retorna ao espaço onde deixou a sua filha dormindo e reinicia a brincadeira. Volta a trocar as roupas da boneca e a alimentá-la. (Diário de campo, maio de 2014)

O tempo da criança é um "tempo sem medidas, sem regras, que se torna continuamente reinvestido de novas possibilidades, novas brincadeiras, novos sonhos, um tempo capaz de ser sempre reiniciado e repetido" (SARMENTO, 2004, p.28). Na aparente repetição das ações de Gabriela na sua brincadeira com a boneca (alimentar e trocar de roupa), trazemos a contribuição de Benjamin (2008, p.102), quando menciona que "A essência do brincar não é um 'fazer como se', mas um 'fazer sempre de novo', transformação da experiência mais comovente em hábito". Este "fazer sempre de novo" permite à criança elaborar no campo simbólico as suas experiências, apropriando-se dos sistemas culturais e sociais. Reconhecer e compreender a reiteração como processo importante para o desenvolvimento da criança possibilita uma maior participação dela

nos contextos de educação. Dizemos isto, uma vez que, ao perceber que Gabriela tem a liberdade de participar daquilo que lhe interessa ("suspender" o tempo da brincadeira, se juntar aos amigos para desenhar e, posteriormente, retornar ao faz de conta) só se torna possível porque as profissionais que compunham este espaço corroboram para que estas dinâmicas sejam possíveis.

Brincar "sozinha" não significa isolamento do mundo a que pertencem, ao contrário, o faz de conta é sempre estruturado nas interações que as crianças estabelecem com os outros, se não no dado presente, nas interações passadas, tal como pontua Corsaro (2002) ao afirmar que "as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais" (CORSARO, 2002, p. 115).

Ações entre pares: As crianças nos possibilitaram perceber que suas ações seguem uma dinâmica peculiar de participação, onde nem sempre as negociações estão explícitas, ou seja, nem sempre elas necessitam explanar ou discutir sobre as regras impostas. A variação das crianças que participam das brincadeiras depende de um conjunto de fatores, tais como afetividade, as relações de poder, interesse pelo conteúdo central da brincadeira, o movimento corporal exigido, etc.

A morte como conteúdo compartilhado de saberes entre as crianças

> Em um canto da sala Samantha, Helena, Ricardo, Vanessa e Bruno brincam de casinha. Ricardo é o pai, Vanessa a mãe, Helena é uma amiga da mãe, Samantha e Bruno os filhos. Bruno fica doente. Helena: *faz uma sopinha para ele.* Samantha: *tem que fazer um chá bem amargo.* [...]Vanessa (a mãe) resolve levar ao hospital. Luana que até o momento não participava da brincadeira, mas observava do outro canto da sala, começa a arrumar as almofadas: *aqui é o hospital, pode trazer!* Vanessa: *tá vomitando muito.* Luana: *coloca ele deitado aqui.* Luana põe um lápis debaixo do braço de Bruno e constata: *Está com muita febre.* Vanessa: *esse menino não come nada.* Bruno geme. Luana: *vou ter que dar um remédio muito forte.* Vanessa: *daí ele pára de vomitar.* Bruno: não faz mal se é injeção. [...] Luana: *ele morreu, tem que enterrar.* Helena que estava no outro canto vai até as meninas e se dirige para Vanessa: *dá o ursinho para ele ficar feliz.* Vanessa: *ele morreu.* Helena: *para ele ficar feliz lá no céu.* Bruno devolve o ursinho para Vanessa e Luana diz para ele ficar quieto porque ele morreu. Luana começa a enterrar o paciente morto jogando um edredom e as almofadas sobre ele. Vanessa: *vou levar ele para o céu.* Luana: *tem que enterrar ele para ir para o céu, tu não sabe?* Vanessa: não tem não, ele tem que voar. Luana: *primeiro enterra, depois ele vai para o céu. Me enterra junto daí eu levo ele.* (Gravação em vídeo, maio de 2014).

Luana possuía conhecimentos sobre os ritos fúnebres. Corsaro (2002) nos ajuda a entender as ações de Luana na brincadeira quando considera que o desenvolvimento da criança é proveniente da socialização por meio de um constante processo de produção e reprodução do mundo concreto. Para o autor esse processo se desenvolve pela apropriação e reorganização do conhecimento, do desenvolvimento cognitivo, das competências linguísticas e das mudanças nos mundos sociais da criança. Assim, Luana promove para ela e para as outras crianças uma *reprodução interpretativa* a respeito do significado da morte.

As ações de Luana nos apontam que as culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas, tampouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. O imaginário, nesta perspectiva, é a condição para experimentar outras possibilidades de existência e significação das coisas do mundo adulto. Esse processo constitui a base, no modo de inteligibilidade das crianças, para resistirem às situações dolorosas ou ignominiosas da existência, possibilitando a articulação entre as culturas da infância e as dos adultos (SARMENTO, 2004).

A empiria nos possibilitou perceber que a participação das crianças depende de seus interesses quanto a significação de determinada situação concreta. A entrada na brincadeira atende um interesse específico de Luana. Corsaro (2009, p. 31) explica que "as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a entender seus interesses próprios enquanto crianças".

Observamos também uma organização específica do espaço, bem como o uso dos materiais disponíveis. A brincadeira acontece em espaços simultâneos – em dois lados opostos da sala. Enquanto Vanessa leva Bruno ao hospital, Samantha, Helena e Ricardo tecem outras narrativas, outras significações e interpretações no outro canto da sala que também compõe a mesma brincadeira. Esta simultaneidade do espaço, das ações e das narrativas, que agregam o faz de conta, nos revelam o quanto as ações pedagógicas pautadas nas ações iniciadas pelas crianças são profícuas e vigorosas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

A análise sobre a empiria que trata das ações pedagógicas pautadas nas ações iniciadas pelas crianças nos permitiu perceber que é na interação com seus pares que há uma maior intensidade e qualidade, tanto na subversão da ordem dos espaços quanto no modo ativo e criativo com que elas ressignificam os objetos e seus próprios corpos, construindo narrativas e imprimindo suas condições de sujeitos e construtores de cultura.

Neste sentido, as ações iniciadas pelas crianças, revelam uma relação democrática cuja potencialidade para sua aprendizagem é intensa a medida que contribui para uma ampliação do sentidos e significados. Estas ações abertas ao inusitado e ao compartilhamento de diferentes experiências e saberes possibili-

tam à criança uma extensão de seu repertório material e simbólico muito mais efetivo que quando orientadas de modo bilateral entre os adultos e as crianças.

A CONSTITUIÇÃO SOCIAL NOS CONTORNOS DO BRINCAR: UMA APROXIMAÇÃO AOS MODOS DAS CRIANÇAS AGIREM E PARTICIPAREM NO MUNDO

Ao abordar a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar, a pesquisa de Rivero (2015), assentando-se nas vertentes da etnografia[21] e da investigação participativa, pretendeu construir um conjunto de conhecimentos a partir dos indicativos de um grupo constituído por dezessete crianças de 4 a 6 anos de idade, num contexto de educação infantil em relação com alguns contextos familiares.

Nas instituições de educação infantil, segundo Ferreira (2004a), as crianças procuram dotar de sentido para si, e na esfera da dimensão coletiva, processos referenciados ao mundo adulto e à ordem institucional definida pela educadora, apropriando-se interpretativa, seletiva e criativamente, pela participação ativa em redes de sociabilidade intra e intergeracionais, e vindo a construir simetricamente um lugar comum voltado aos interesses infantis, no qual (re)produzem o seu próprio mundo social, sobretudo nas brincadeiras.

Essa autora propõe uma reconceitualização do brincarcomo ação social, que concebe o brincar de faz de conta "como um acto do mundoe a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo– ambos reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos". Nesse sentido, o brincar não está separado do mundo real, pelo contrário, é um dos meios de as crianças realizarem e agirem no mundo, não somente para se prepararem para ele. Apoiada no conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2002), Ferreira explicita que as crianças, ao brincarem, repescam temas, representam papéis e formas de relação percebidas na sociedade e no mundo adulto de modo seletivo, criativo e interpretativo. (FERREIRA, 2004b, p. 198).

> Por conseguinte, não só suas brincadeiras podem ser mais transformativas que imitativas, distanciando-se do mero desempenho de papéis sociais – em particular nas *brincadeiras sociodramáticas* (CORSARO, 1997) –, como a participação das crianças evidencia, na apropriação interpretativa e criativa dos recursos culturais disponíveis, o seu uso como instrumentos frequentemente refinados, transformados e expandidos ao nível do surgimento da acção coletiva (cf. Vygotsky, cit. por Corsaro, 1997) (FERREIRA, 2004b, p. 199).

[21] A partir de uma perspectiva etnográfica e participativa a pesquisa foi realizada ao longo de quatro meses, durante quatro dias da semana, das 07:30 às 12:30, em uma instituição de educação infantil pública da rede municipal de Florianópolis.

Partilhando dessa compreensão sobre o brincar, a pesquisa identificou a predominância de algumas brincadeiras e, ao localizar seus aspectos mais recorrentes, percebeu que gravitavam em torno de duas grandes categorias temáticas: Brincando de cuidar do(s) outro(s) e de ser cuidado pelo(s) outro(s) e Brincando de lutar com o(s) outro(s).

No âmbito da primeira categoria, observou que os cuidadoseram dirigidos às crianças que representavam: animais (como o *Tigrinho*, gatos e cachorros); personagens de desenhos animados (como o Pikachu, entre outros); personagens de contextos familiares/domésticos (como filhos, irmãos mais novos e bebês). Bichos de pelúcia, bonecas-bebê (entre outros tipos de bonecas) e crianças de outro grupo (cuja faixa etária era de aproximadamente 2 anos) também mobilizavam rotinas de cuidados durante as brincadeiras. Já os cuidadores dessa gama de personagens eram as crianças que representavam pais, mães, irmãos/ãs mais velhas e donos/as de animais. Em certos momentos, as crianças reuniam alguns desses personagens em uma mesma situação interativa.

Fazer de conta que eram bebês ou filhotes de animais, assim como experimentar estar no lugar daqueles que executam as ações de alimentá-los, banhá-los, prepará-los para dormir e protegê-los de perigos, mostrou-se objeto do interesse, atenção e exploração por parte da maioria das crianças do grupo. Nas suas representações de cuidado eram visíveis atenção, afeto, solidariedade, proteção, mas também manifestações de poder e controle.

Brincar de cuidar do(s) outro(s) possibilitava experimentar agir no lugar daqueles que os cuidavam, tomar decisões e ter acesso aos espaços e materiais diversos. Além disso, ser cuidado pelo(s) outro(s), que, no âmbito da brincadeira, eram outras crianças, permitia reviver essa experiência de algum modo, mas também explorá-la com seus pares de outros modos, subordinando-se, mas também se insubordinando.

As práticas sociais — entre elas as de cuidado — assumem contornos diversos, em função de condições estruturais relacionadas a fatores como classe, gênero, etnia e cultura. E o cruzamento de indícios sobre as trajetórias de algumas crianças do grupo em seus contextos familiares e em suas brincadeiras no contexto de Educação Infantil, evidenciou que eram portadoras de práticas sociais de educação e cuidado derivadas de uma socialização produzida em ambientes diversos e desiguais, caracterizada por relações heterogêneas e até mesmo contraditórias (LAHIRE, 2002). Além disso, sobressaiu-se o fato de as crianças, nas brincadeiras (e em outras situações), mostrarem-se muito ativas, protagonizando a construção social de suas singularidades, a partir das relações estabelecidas, no grupo de pares, de modo frequente e durável, encontrando, desse modo, como salienta Setton (2004, p. 321), "sua própria modalidade de comportamento em função da configuração na qual se vê inserido".

Já as brincadeiras cujos enredos envolviam lutas, combates, força, poderes, estratégias de ataque e defesa ocorriam frequentemente no contexto pes-

quisado, e costumavam ser produzidas pelos meninos. Tais situações derivavam, sobretudo, de imagens e narrativas de desenhos animados, provenientes de processos de convergência e entrecruzamento entre as mídias, característicos da cultura lúdica infantil contemporânea. No entanto, embora houvesse predomínio de conteúdos veiculados por produções midiáticas, que pareciam conduzir somente à reprodução de aspectos relacionados às dimensões da violência, poder, competitividade, hierarquias e força física, as crianças evidenciaram, nessas brincadeiras, outras práticas sociais, produzidas e experimentadas de formas diversas e complexas, que à primeira vista não eram perceptíveis, como: atenção, respeito e cuidado uns com o(s) outro(s).

Novelas, filmes, desenhos animados e jogos eletrônicos estavam presentes no cotidiano das crianças do grupo de diversas formas, entretanto, se por um lado, em suas diversas brincadeiras estavam consumindo brinquedos, artefatos e elementos variados provenientes das mídias; por outro, estavam simultaneamente compondo novas combinações, através das quais outros sentidos e significados eram construídos e compartilhados. As brincadeiras cujos enredos envolviam lutas, combates, força, poderes, estratégias de ataque e defesa, também envolviam práticas sociais que extrapolavam as experiências relacionadas à violência, poder, competitividade, hierarquia e força física.

Assim, conforme alerta Setton (2005), frente à nova configuração social, podemos localizar nos processos de socialização não apenas os aspectos de reprodução, mas também os de ação e mudança social.

A pesquisa destaca ainda a complexidade que constitui o entorno social das crianças e o fato deste tradicionalmente não ser considerado, enfatizando a necessidade de entrecruzar informações relativas aos modos como as crianças concretamente vivem suas infâncias no contexto familiar (e em outros contextos), com as interpretações de elementos sociais e culturais presentes nas brincadeiras no contexto da educação infantil (RIVERO, 2015, p. 239). Nesse sentido, as análises reafirmaram o brincar como uma atividade de confronto intercultural, em que as crianças lançam mão de uma multiplicidade de saberes e constroem enredos complexos, nos quais misturam e combinam diversos elementos, provenientes das relações que estabelecem no contexto familiar e de Educação Infantil, no âmbito do contexto local e da cultura mais ampla.

Como indicativo para a ação docente na Educação Infantil, a pesquisa afirma a imprescindibilidade do acompanhamento das ações sociais das crianças nas variadas brincadeiras das quais participam, em virtude de fornecer pistas importantes acerca de suas trajetórias coletivas e também individuais, contribuindo para uma aproximação às formas de participação e constituição de cada uma no coletivo, bem como para projetar e planejar a diversificação, o redimensionamento e a ampliação de suas experiências no cotidiano educativo-pedagógico.

FORMAS DE SER E ESTAR DAS CRIANÇA NO CONTEXTO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: BRINCADEIRAS E MODOS DE PARTICIPAÇÃO

Abordar sobre as formas de ser e estar das crianças no interior de um contexto de Acolhimento Institucional nos leva, de início, a reforçar a defesa de Malaguzzi (2002, p. 61), de que "as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças". Dissemos isso, pois foi no convívio demorado com crianças de 0 a 6 anos que apre(e)ndemos os sentidos que dão para esse lugar[22], atribuindo-lhe uma identidade e pertença peculiar, distinto dos demais grupos sociais, "na medida em que existem artefatos, locais, movimentos que são típicos de crianças, reconhecidos e nomeados por elas" (LOPES, 2011, s/p).

Foi com as crianças que descobrimos que o abrigo é constituído "a partir do fluir da vida e das relações que ali são travadas", como nos ensina Agostinho 2005, p. 64), e de que a habitalidade do ambiente, para além da materialidade do espaço, se faz a partir das relações sociais que ali são produzidas. Com elas aprendemos que a produção das relações sociais produzidas no interior deste lugar, se dão, por exemplo, quando transgridem a prescrição institucionalizada dos espaços e brincam "*a noite, cada um na sua cama*", como nos confidenciou uma das crianças. Ou seja, numa situação em que a criança se coloca *EM casa*, o brincar aparece contornando o que é prescrito *NA casa* para aquele tempo e lugar: nesse caso, dormir[23].

BRINCADEIRAS (E PARTICIPAÇÃO) EM UM CONTEXTO MARCADO POR *CHEGADAS E PARTIDAS*

Amparadas na Sociologia da Infância, a partir de autores como Corsaro (2011, 2002), Sarmento (2004) e Ferreira (2004b), defendemos que as interações sociais são processos de relação, comunicação, identificação e, como tal, revelam como as crianças se apropriam dos conhecimentos e explicitam seus pontos de vista sobre como (re)estruturam seus tempos e espaços de vida. Nessa perspectiva, no contexto do abrigo, um lugar marcado por chegadas e partidas, mas também um lugar de partilha comum, as crianças temporariamente afastadas do convívio familiar e comunitário interagem e aprendem umas com as outras, asseguram formas de participação.

---

[22]As questões aqui apresentadas dizem respeito ao trabalho de campo, pautado numa etnografia com duração de 14 meses. Consistiu em uma experiência temporal marcada por diferentes formas de convívio no abrigo: iniciada com a permanência de um dia por semana, depois se estendeu também para a noite. Mais tarde envolveu ainda os finais de semana e, num dado momento, ampliou para períodos semanais mais prolongados, chegando a passar, ininterruptamente, um mês naquele lugar, perfazendo um total de 800 horas de campo.

[23]Sobre a questão *EM casa* e *NA casa*, sugere-se recorrer à tese, visto que requer uma explicação mais aprofundada de como a experiência do tempo é considerada no acolhimento institucional, algo difícil de fazer frente ao contingenciamento de um artigo que se propõe a apresentar reflexões pertinentes à três estudos.

Com seus modos peculiares, elas dão vistas aos arranjos traçados frente ao desafio do encontro, em especial nos primeiros dias subsequentes à sua chegada no abrigo e, nesses processos, as brincadeiras se destacam como possibilidade para a construção da relação de pares. Muitos são os registros da pesquisa que mostram as tentativas múltiplas — algumas com sucesso e outras nem tanto — lançadas pelas crianças para suas aproximações.

Os movimentos corporais, por vezes, vão dizendo, sem palavras, do aceite ou não do convite às brincadeiras e, por conseguinte, à aproximação. É recorrente, também, o uso do brinquedo como suporte para construir relações pertinentes e relevantes para composição e participação nesse ou naquele grupo. Nesse exercitar de formas de aproximação, a brincadeira se constitui como uma experiência privilegiada de interação e de produção de cultura e, como tal, pode ser tomada como potencialidade para a arte do encontro no abrigo.

Nesse contexto, pelas brincadeiras as crianças, muitas vezes, colocaram em evidência um *saber-fazer* advindo de suas experiências, fazendo-o a partir de um percurso específico dos modos como se relacionam entre si, diferenciado dos modos adultos de se relacionar e de acionar estratégias de comunicação para uma aproximação inicial que, em via de regra, se dá pela apresentação formal, por um aperto de mão e/ou uma autoapresentação, por exemplo. Entre as crianças esta apresentação acontece, quase que exclusivamente, pelo convite à brincadeira, estratégia esta que Brougère (2001) denomina de "Metacomunicação". Isto é, uma maneira explícita ou implícita, verbal ou não verbal de comunicar, em que um simples gesto de oferecer o brinquedo pode deflagrar a brincadeira e, consequentemente, um processo de interação.

No abrigo as crianças brincam, experimentam, exercitam formas de ser criança em outros lugares, e estes traços se fazem presentes nesta linha de ação conjunta (DENZIN, 1977) em que se observa que sustentar uma relação exige competência para negociar sentidos e aproximações. A veemência das suas brincadeiras remete para reflexões que interessa tratar quando percebemos que as crianças brincam, mesmo em situações tomadas como adversas, como sua separação da família e do convívio comunitário ou o seu ingresso em um contexto desconhecido como o abrigo.

Diante de todo o exposto, cabe uma pergunta: Será esta uma característica das vidas das crianças? Esta interrogação leva à afirmação de Marc Jans (2004, p. 35) de que "brincar e dar significado poderia muito bem ser uma característica universal das crianças", novamente interrogando-nos: é possível tal universalidade? Tal resposta é tarefa que merece atenção, quando se vê que:

> [...] as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de

> mais sério. Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. (SARMENTO, 2004, p.78).

Essa defesa de Sarmento (2004) é reiterada por Manoel de Barros, quando o poeta pantaneiro diz, na sua vasta obra poética, da sua condição de menino que "*cresceu brincando*" e, pela exposição das suas "*raízes crianceiras*", nos dá a certeza da seriedade da brincadeira e da importância de garanti-la como um direito de todas as crianças. Nessa mesma direção vem o estudo de Ferreira (2004b), como um contributo para a compreensão do brincar no âmbito das ações sociais das crianças. A autora revela a complexidade de suas relações ao instituírem suas ordens sociais como grupo de pares, e nelas o brincar como ação social – "um acto no mundo".

Assim, brincar, para esta autora, "é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem" (p.199). É com esta perspectiva que consideramos que a brincadeira é um conceito central nos estudos sociais da infância, não simplesmente porque está implicada nas definições de criança e de infância, mas muito mais, porque as brincadeiras "fornecem um dos contextos mais importantes para a investigação focada na criança, que permite a introspecção nos seus mundos sociais", como afirmam James e James (2008, p. 100).

Pelas narrativas das crianças no abrigo, observou-se os mapas e as tantas rotas que a brincadeira percorre, se estende, apresentando o desafio de segui-la em toda sua inteireza e complexidade. Nestes tantos trajetos observou-se o emaranhado de elementos que se cruzam e se conjugam, pelos quais a brincadeira se constituiu, recheada de relações, enredos, explorações, desafios, em que ganha destaque a sua natureza interativa em que o brincar é a condição da aprendizagem da sociabilidade (SARMENTO, 2004).

Nos encontros no abrigo as crianças constroem relações de (*com*)vivência, independente da idade, do gênero e do tempo em que lá estão. Solidariedade, ajuda mútua, cumplicidade, liderança (in)dependência, habitam o brincar das crianças nesse espaço, assim como as interações, as linguagens e a imaginação. Deste modo, a "textura complexa" (FERREIRA, 2004a) da brincadeira, contrapõe-se com uma "visão idealizada naturalista e tradicional" da mesma, que a compreende como suporte essencial, positivo, espontâneo e natural do desenvolvimento infantil, e a valoriza no presente "como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social" (FERREIRA, 2004a, p. 83).

As brincadeiras criadas pelas crianças no contexto do abrigo servem de indicativo para confirmar as palavras de Vigotski (2008) de que o ser humano constitui-se como tal na sua relação com um outro social e que, na vida das crianças, a brincadeira é fundamental para a interação e construção de co-

nhecimento de si e sobre a realidade que as cercam. É ainda neste autor que sustentamos a compreensão de que a brincadeira é uma grande fonte de desenvolvimento que contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada.

Por fim, pelas brincadeiras no contexto do abrigo vimos que o verbo acolher pode *pegar delírio*, tomando esta palavra na perspectiva de Manoel de Barros, ao convidar seus leitores à delirar as palavras para outras interpretações da realidade, rompendo com o uso comum da linguagem; quebrar ligações com a sintaxe, a morfologia, a semântica convencionais, a fim de criar novos sentidos. Com seus jeitos próprios de ser criança, pelas suas capacidades imaginativas, durante todo o percurso da pesquisa, disseram dos modos possíveis do verbo acolher pegar delírio. Estas crianças mostraram que é a experiência que determina o tempo e não o contrário.

A experiência do tempo transcorre numa dimensão aberta na esfera da subjetividade. Elas usam mais *encher o tempo* e se autorizam a, concomitantemente, ser papai, mamãe, filhinho. A seu modo, reforçam que "[...] o tempo para a criança é puro instante, o instante infinito da intensidade, da ocasião, da oportunidade, é o tempo constituído pela simultaneidade, pela experiência da *des-memória*e da invenção" (CAMPOS; LIMA, 2012, p.151 - livre tradução). A partir desta lógica que lhes é peculiar, pelas suas brincadeiras, estas crianças atribuem aos tempos-espaços do acolhimento institucional um sentido que não aquele atribuído pelos adultos, marcado pela cadência das horas, dos dias, dos meses, dos anos. Elas vivem no tempo presente a experiência de estar *EM casa*.

A BRINCADEIRA COMO AÇÃO POTENTE DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL... ou das CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos a participação como ato relacional que permite crianças e adultos se envolverem nas tomadas de decisões que lhes afetam (MOSS, 2009), que as crianças têm especificidades próprias, que atribuem sentidos distinto dos adultos aos tempos-espaços, e que a brincadeira é, por excelência, o modo da criança se expressar no mundo, este artigo procurou apresentar a brincadeira como ação potente da participação infantil

Nos três estudos aqui em relevo é possível identificar que as crianças, ao brincarem, gerenciam os espaços, os tempos e os conteúdos. Ao se debruçar sobre as brincadeiras, as pesquisadoras perceberam uma intensa mobilidade nas ações das crianças, indicando que a participação infantil se dá numa lógica de temporalidade, organização e movimento próprios. Tanto nas brincadeiras iniciadas e terminadas individualmente, quanto naquelas realizadas em comunhão com outras crianças, foi possível reconhecer a participação das crianças na reorganização do espaço e do tempo compartilhado com os outros sujeitos.

Essas pesquisas apontaram, também, que nas brincadeiras há manifestações de poder e controle, nas quais as crianças experienciam relações de subordinação e insubordinação, delineadas em função de condições estruturais distintas que protagonizam relações heterogêneas. Pelo ato participativo nas brincadeiras (dado através de múltiplas ações expressadas pelo corpo, pela atribuição de outros significados aos objetos, etc) as crianças constroem, coletivamente, suas significações sobre o mundo, produzem narrativas e imprimem suas condições de sujeitos produtores de cultura.

Pelo exercício de tradutibilidade (SANTOS, 2006) da lógica espacial e temporal infantil essas pesquisas buscaram dar visibilidade aos modos usados pelas crianças para *encher o tempo e inventar suas teorias* (BARROS, 2003) seja nos contextos de Educação Infantil, da família ou do acolhimento institucional. A luz lançada às ações das crianças e aos seus "jeitos inventados de ser criança" nesses diferentes contextos, à maneira como forjam um "poder--fazer-de-outro-modo" (KOHAN, 2007) a sua condição infantil nesses lugares, nos deram vistas às formas como produzem suas relações entre pares e com os adultos, numa compreensão de que elas - as crianças – são sujeitos da experiência. Ou, nas palavras de Larrosa (2002, p. 25) "um ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião".

Para concluir, ao dar relevo às brincadeiras e, a partir delas, aos modos de participação das crianças, as pesquisas aqui apresentadas, alinhadas ao Núcleo de pesquisa em que estão alocadas, intentaram ampliar o desejo manifestado por Cerisara (2004), apresentado no início desse texto, de trazer elementos para a ampliação do conhecimento em torno da(s) infância(s) e sua educação.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Creche e Pré-escola é "lugar" de criança?** In: FILHO, Altino José Martins. (Org.). **Criança Exige Respeito**: temas em educação infantil. 1ed.Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 63-75.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução Marcus Vinicius Mazzari.São Paulo: Editora 34, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Traduzido por Gisela Wajskop. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Daniel Felix de; LIMA, Patrícia de Moraes. **Sous les ailes d' Eros et de Kairos**: Cartographie des dérives et du hasard dans les récits de Lispector, Sarraute, Gide, Genet et Pompeia. In: POLLOCK, Jonathan (Org.). **Pratiques du Hasard**: pour um matérialisme de la rencontre. Collection Études Presses Universitaires de Perpigan, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais**: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa editores, 2004.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de--conta" das crianças.**Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William Arnold. **Reprodução interpretativa e cultura de pares.** IN: MULLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs) **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com Willian Corsaro, São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DENZIN, Norman. **ChildhoodSocialization**. S. Francisco. JosseyBuss, 1977.

FERREIRA, Manuela. **Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância**. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.) **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa editores, 2004a.

FERREIRA, Manuela. **"A gente gosta mesmo é de brincar com outros meninos".** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004b.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Key Concepts in Childhood Studies**. London: Sage, 2008.

JANS, Marc. Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. In: **Childhood.** Vol 11 (1), 2004. p. 27-44.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação**: o conceito *devir-criança*. In: _____. (Org.). **Lugares da infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002

LARROSA, Jorge Bondiá. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOPES, Jader Janer Moreira. **O menino que colecionava lugares**. In*:* GOULART, Ligia; TONINI, Ivaine; MARTINS, Rosa; CASTROGIOVANNI, Antonio; KAERCHER, Nestor. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, jul/set, vl 20, 417-436, 2009.

NAZÁRIO, Roseli. **A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional:** narrativas de meninas e meninos na *Casa*(lar).2014. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RIVERO, Andréa. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de Educação Infantil.** 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ROCHA, Eloisa AciresCandal. **Prefácio.** In: ROCHA, Eloisa AciresCandal; KRAMER, Sonia. (Org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. 1ed.São Paulo: Papirus, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção para um novo senso comum; vol. 4).

SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, p. 55- 104, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 2. p. 315-321, maio/ago. 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **Participação Infantil nas ações pedagógicas:** um estudo das relações educativas em um contexto de Educação Infantil pública. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais** No 8. Rio de Janeiro: UFRJ - COPPE, 2008, p. 23-36.

UM PANORAMA PARA A DIVERSIDADE: GÊNERO, RAÇA E ETNIA NAS PESQUISAS DO NUPEIN

Kátia Adair Agostinho[24]
katia.ufsc@gmail.com
Marcia Buss-Simão[25]
marcia.simao@gmail.com
Universidade Federal de SantaCatarina,
Centro de Educação, Florianópolis,
Santa Catarina, Brasil

RESUMO

O presente texto reúne e apresenta um panorama geral das pesquisas realizadas no âmbito do NUPEIN que se dedicaram à temática diversidade, localizando os estudos, suas temáticas e níveis acadêmicos para, em um segundo momento, aprofundar as dimensões étnico-racial e de gênero. Nossa posição relativa a diversidade evita os deslizes recorrentes de uma "tolerância a diferença", da nomeação de um outro sempre minoritário que responde a sociedade da norma, regularidade e homogeneidade, buscamos "intensificar a diferença" (PELBART, 1993) e explicitar em nossos estudos a violência materializada em toda forma de preconceito, descriminação e segregação, assumindo a diferença e a alteridade como constitutivas de nossas humanidades. Nesse âmbito, assumimos a heterogeneidade da infância que "inclui elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade" (ROCHA, 2007, p.2). No quadro geral de pesquisas do grupo temos um total de dez pesquisas que abordaram como problemática central a diversidade, seis delas em nível de mestrado, três em nível de doutorado e uma em nível de pós-doutorado, sendo necessário ter em atenção que outros estudos no grupo, com focos diferenciados de pesquisa, também discutiram a diversidade de forma periférica. Do total de dez pesquisas reunidas no levantamento, duas pesquisas dedicaram-se as questões de gênero: Costa (2004) e Sayão (2005) e oito delas se debruçaram sobre as questões étnico-raciais: Silva (2007), Sobrinho (2009), Farias (2013), Gaudio (2013),

[24] Professora no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na linha Educação e Infância. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância (NUPEIN). Doutora em Estudos da Criança, na Sociologia da Infância - Universidade do Minho/Portugal. Pós-doutorado na Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais –FLACSO.
[25]Professora no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância (NUPEIN). Possui Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Mongelo (2013), Vanzuita (2013), Paula (2014) e MulekaMwewa (2017), sendo que dois destes estudos foram com as crianças indígenas (SOBRINHO, 2009 e MONGELO, 2013) e os demais com crianças negras. Na continuidade da escrita, o texto busca localizar, mais detidamente, as pesquisas realizadas e situar suas temáticas e contribuições para a educação da infância. Em um segundo momento, com base nesse conjunto de pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos pelo NUPEIN, aprofunda reflexões a respeito das dimensões de gênero e étnico- racial, tanto no que concerne a seus conceitos e concepções, bem como, busca apontar as contribuições para a área e os desafios que se colocam para o grupo referente a continuidade de pesquisas sobre atemática.

Palavras-chave: Infância; Gênero; Etnia e raça.

Contextualização das pesquisas sobre a temática diversidade desenvolvidas pelo NUPEIN

O texto apresenta um panorama geral das pesquisas realizadas no âmbito do NUPEIN que se dedicaram à temática diversidade. Assim, no primeiro momento apresentamos os estudos, suas temáticas e níveis acadêmicos, para em um segundo momento aprofundarmos as dimensões de gênero e étnico-racial.

Torna-se então fulcral, para a continuidade desta discussão, esclarecer nossa posição quanto a diversidade, em um esforço de evitar os deslizes recorrentes de uma "tolerância a diferença", da nomeação de um outro sempre minoritário que respondem a sociedade da norma, regularidade e homogeinedade. A posição de nossos estudos busca explicitar a violência materializada em toda forma de preconceito, descriminação e segregação assumindo a diferença e a alteridade como constitutivas de nossas humanidades. Nossa defesa é a de contrariar

[...] a norma de igualdade, fundada no escamoteamento e no esmorecimento da diferença, o propósito aqui é o respeito e a proteção da ação humana nas suas singularidades de geração, gênero, etnia, social, cultural, focando *o caráter positivo das diferenças.* Não basta o reconhecimento do direito às diferenças identitárias, "com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las" (PELBART, 1993, p. 23), em nossa sociedade cada dia mais codificada, que restringe e pasteuriza sua diversidade potencial. (AGOSTINHO, 2014, p.1132)

Assim, a heterogeneidade da infância "inclui elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade" (ROCHA, 2007, p.2). Com essas orientações as pesquisas do grupo com o foco diversidade estão organizadas no Quadro 1:

Quadro 1 - conjunto de pesquisas sobre a temática diversidade realizadas no NUPEIN

ESTUDO	TEMÁTICA	AUTORIA/ NÍVEL ACADÊMICO/ANO
Cenas de meninas e meninos no cotidiano Institucional: um estudo sobre as relações de gênero, sexualidade e poder na educação infantil.	Gênero	Arlete Da Costa. Mestrado, 2004.
Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores homens na creche. 2005	Gênero	Deborah Thomé Sayaõ. Doutorado, 2005.
O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis	Etnico-racial	Cristiane Irinéa Silva Mestrado, 2007.
Vozes infantis: as culturas das crianças SateréMawécomoelementos de (des)encontros com as culturas da escola.	Etnico-racial	Roberto Sanches Mubarac Sobrinho Doutorado/2009.
Dos bailes de outrora à Festa da Tainha: significados e princípios educativos das festas no quilombo Aldeia	Etnico-racial	Ana LúciaSant'anna Farias. Mestrado, 2013
Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero	Etnico-racial	Eduarda Souza Gaudio Mestrado, 2013
OKOTÊVÊ JA VY'A educação escolar indígena e educação indígena. Contrastes, conflitos e necessidades	Etnico-racial	Joana MongeloMestrado, 2013
Relações étnico-raciais: orientações, leis e prática nas instituições de educação infantil.	Etnico-racial	Simone Vanzuita Mestrado, 2013.
"Vem Brincar na rua!". Entre o quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos	Etnico-racial	Elaine de Paula Doutorado/2014.
Mediações étnicas no contexto formativo: as questões das relações étnicas na educação infantil (0 a 6 anos)	Etnico-racial	Christian Muleka Mwewa Pós-Doutorado, 2017.

Fonte: Elaborado pela autoras

Na continuidade, apresentaremos em dois blocos o conjunto de pequisas, que no percurso do NUPEIN, se dedicaram a temática da diversidade, primeiramente, reunimos as pesquisas que se dedicaram a pensar as questões de gênero e, na sequência, as que se detiveram a investigar as questões étnico raciais na educação infantil.

PESQUISAS SOBRE GÊNERO E DOCÊNCIA REALIZADAS PELO NUPEIN

Temos então o início de nossas discussões acerca da diversidade com as pesquisas que se dedicaram a pensar as questões de gênero com Costa (2004), em nível de mestrado, e Sayão (2005), em nível de doutorado, sendo necessário ter em atenção que outras investigações com focos diferenciados de problemas de pesquisa também discutiram gênero, tais como Coutinho (2010), Buss-Simão (2012) e Gaudio (2013) destacando a interseccionalidade entre gênero, raça e classe social nas pesquisas.

Destacamos que essas duas pesquisas sobre gênero foram orientadas por Ana Beatriz Cerisara, que sempre manteve, em sua militância acadêmica, a luta pela defesa dos direitos das meninas e meninos, assim como das mulheres. Ana Beatriz Cerisara(1996) há22anos,emsuatesedeDoutorado,aáreadaeducaçãoinfantile, discute a necessidade de se considerar a positividade do feminino no trabalho docente na creche e pré-escola, sendo a docência na educação infantil marcada por uma positividade constituída por sua feminização histórica: "O esforço é no sentido de refletir a respeito da *positividade dessas formas femininas de relacionamento e de organização do trabalho das profissionais*, em especial para o trabalho que devem realizar com as crianças de 0 a 6 anos" (CERISARA, 2002, p. 20 grifos no original).

A pesquisa de Costa (2004) teve como tema central investigar como as crianças expressam as relações de gênero no cotidiano institucional da Educação Infantil. A partir da análise de cenas do cotidiano de meninas e meninos, buscou compreender como as crianças expressam, interpretam, reproduzem ou ressignificam os comportamentos e regras sociais no que tange à construção de gênero.

Deborah Sayão (2005) pesquisou o trabalho docente de professores homens na Educação Infantil, apresentando as trajetórias profissionais e narrativas dos professores atuantes e desistentes da docência para compreender como os homens se constituem como docentes na educação das crianças de zero a seis anos – profissão caracterizada como "tipicamente feminina". A autora entende relações de gênero como uma construção social pelas quais é possível compreender como hierarquia, diferença e poder se moldam, conformam, instalam e atuam nas identidades e nos espaçosinstitucionais.

As poucas pesquisas do NUPEIN que se dedicaram exclusivamente a essa temática revelam, para nós, a necessidade e os desafios que se colocam para o grupo referente a continuidade de pesquisas sobre as relações de gênero e

sexualidade, ainda mais tendo em conta o contexto atual da política social brasileira sendo marcada por retrocessos no que tange o respeito à diversidade e o combate às desigualdades de gênero. Uma onda de ações e reações conservadoras que fomentam a intolerância social tem atingido as políticas educacionais nacionais revelando a necessidade de resistências, insurgências e transgressões. Pontuaremos somente duas frentes de desafios, um referente as *pesquisas com crianças*, buscando compreender mais e melhor o modo como se dão as construções sociais das relações de gênero na perspectiva de meninas e meninos e, um segundo desafio, a continuidade de pesquisas que relacionem a formação e a docência na educação infantil com as relações de gênero e sexualidade. Quanto ao primeiro desafio, que envolve a produção de pesquisas que direcionem o olhar para as relações de gênero na perspectiva de meninas e meninos, compreendemos ser um campo ainda a ser pesquisado as relações intragêneros, a fim de compreender os modos de ser menina e de ser menino, ou seja, observar as variações dentro do mesmo gênero. Como já afirmado: "Essa análise se faz necessária numa tentativa de superar o dualismo entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos, pois, quando as relações de meninos e meninas são analisadas como contraposição, podem desencadear ideias e suposições caricaturadas do que é específico de menino e de menina" (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 182).

O segundo desafio de pesquisa soma a necessidade e a relevância das investigações concernentes as relações de gênero na perspectiva de meninas e meninos entrelaçarem-se com pesquisas sobre a formação e docência na educação infantil. Compreendemos que nos contextos de educação infantil, as professoras e professores precisam manter um olhar atento e buscar compreender como ocorre a educação de meninos e meninas, tanto nas relações que estabelecem com as crianças, como também, nas relações entre o próprio grupo de pares. Relações sociais que muitas vezes reproduzem e atualizam estereótipos e preconceitos em especial com as crianças que transgridem as fronteiras do que é imposto para cada gênero, é preciso estar atento pois, por meio dessas relações, ocorre um minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e expectativas diferenciadas para meninos e meninas em nossa sociedade e em cadacultura.

Nesta perspectiva, concebemos que pesquisas que joguem luz sobre as relações de gênero na formação inicial e na constituição da docência na educação infantil possam contribuir e provocar olhares críticos e fomentar debates que problematizem como as sociedades ocidentais fixaram as características do masculino e feminino com base nos aspectos biológicos, instituindo a heteronormatividade, prevendo desde a infância comportamentos, atividades e funções que são naturalizadas para as mulheres, homens, meninas e meninos.

Compreendemos como uma pauta urgente em relação as pesquisas sobre formação, docência, gênero, sexualidade e políticas públicas de educação que as investigações futuras se dirijam à constituição da formação docente voltada para o trabalho com a diversidade e para o combate à sua transformação em desigualdade. Segundo Vianna (2012) até o momento, muitos programas de formação são formulados e postos em ação, mas ainda sem a exata dimensão de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação. As discussões da sexualidade e de gênero estão impregnadas de valores e de significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. A compreensão do sexo que nos constitui, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal e a-histórica.

Consideramos uma potencialidade investigações que pudessem articular as relações de gênero, sexualidade, docência e formação de professoras e professores na educação infantil, pois os pressupostos de gênero para a análise da docência enquanto profissão feminina relaciona-se com os significados masculinos e femininos que permeiam a história de professores e professoras e suas práticas educativas. Vianna (2001/02) destaca que o esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Alerta ainda, que essa dicotomia, cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. Um bom exemplo passa a ser o conceito de cuidado, sendo esse sempre compreendido como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres.

PESQUISAS SOBRE ETNIA E RAÇA REALIZADAS PELO NUPEIN

As discussões em torno das questões etnico-raciais são mais presentes nas pesquisas do NUPEIN, com 8 trabalhos, sendo 5 em nível de mestrado (SILVA (2007); FARIAS (2013); GAUDIO (2013); MONGELO (2013); VANZUITA (2013)

2 em nível de doutorado (MUBARAC SOBRINHO (2009); PAULA (2014) e 1 estudo em nível de Pós-doutorado de MulekaMwewa (2017). No conjunto destas pesquisas 2 foram com as crianças indígenas (MUBARAC SOBRINHO (2009) e MONGELO (2013) e 3 com crianças negras.Iniciamos nossos estudos que se dedicaram a pensar as questões etnico-raciais com Silva (2007) que investigou o processo de acesso das crianças negras na educação infantil na rede municipal de Florianópolis, buscando conhecer as relações sociais nele envolvidas, os fatores que o determinam e os critérios utilizados pelo sistema público para a matrícula das crianças em suas unidadeseducacionais.

A tese de Mubarac Sobrinho (2009) investigou as culturas das crianças Sateré- Mawé, comunidade que se localiza em uma área urbana na cidade de Manaus, estado do Amazonas, sua pesquisa inaugura no NUPEIN os estudos que incluem a perspectiva das crianças indígenas, por meio de uma etnografia, cujo objetivo consistiu em conhecer e compreender como um grupo formado por 12 crianças entre 4 e 12 anos, da comunidade indígena da etnia Sateré-Mawé vivem e constroem suas culturas da infância, considerando os elementos tradicionais da cultura de seu povo e as diversas influências do meio urbano nos encontros e desencontros com a cultura da escola.

Em 2013 temos um conjunto de quatro trabalhos: Farias (2013) analisou as festas protagonizadas pelos quilombolas de uma comunidade do município de Garopaba, com o objetivo de evidenciar a contribuição dos festejos para a conservação da sua identidade étnica e realacionar os princípios educativos que se manifestam nas solenidades; Gaudio (2013) buscou investigar as relações sociais entre crianças e com adultos quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São José; Mongelo (2013) analisa as relações entre a Educação Escolar propiciada aos Indígenas pelos órgãos governamentais brasileiros aquela Educação própria aos indígenas, consagrada pela história e tradição de cada povo indígena; Vanzuita (2013) analisa as práticas pedagógicas em uma instituição de educação infantil partindo de orientações da lei 10639/03 para identificar a existência de vivências e práticas da cultura e da história afrobrasileira e africana.

Elaine de Paula (2014) em sua tese de doutorado teve como motivo central compreender as relações educativas desenvolvidas em dois quilombos e em duas salas de Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de Garopaba - Santa Catarina.

O estudo de pós-doutorado de Christian MulekaMwewa (2017) teve como objetivo inicial explicitar e analisar, do ponto de vista epistemológico, a produção acadêmica nacional e internacional nos últimos 2006-2016 que tematizam as questões das relações étnicas na Educação Infantil no Brasil (0 a 6 anos).

Embora as discussões em torno das questões etnico-raciais nas pesquisas do NUPEIN sejam mais presentes, consideramos que ainda é necessário um esforço de continuidade e aprofundamento de estudos com essa temática, para que possamos adensar e renovar nosso pensamento crítico e capacidade de enfrentar a *política de extermínio* que

> revela a sobrevivência da matriz colonial no contexto contemporâneo e, em especial, no Brasil dos dias atuais. Na gestão da vida, inventam-se e reinventam-se hierarquias, classificações, assimetrias, discriminações, em que a religião, os valores morais e culturais vêm substituir o lugar da biologia como fundamento da discriminação, ao mesmo tempo que se sobrepõem a

ela. (PELBART, 2018, s.p)

Nossos estudos se opõem radicalmente a qualquer forma de discriminação racializada e identidade-padrão e demonstram o quanto ainda encontramos estas ideias e práticas em nossa sociedade, evidenciando a ideologia de branqueamento e o mito da democracia racial que permeia o imaginário da população brasileira. Acentua, assim, a importância de enfrentarmos o racismo estrutural, nos posicionando numa defesa ética da diferença, dos humanos, com a criação e efetivação de políticas públicas para a diversidade étnico-racial e, práticas pedagógicas que promovam orientações, ações e estratégias voltadas para a Educação das RelaçõesÉtnico-raciais.

O conjunto de pesquisas aqui apresentado lança mão de diversas metodologias a fim de se aproximar de suas problemáticas de investigação. As metodologias eleitas, em grande parte das pesquisas, aliam metodologias de análise de documentos com pesquisa de campo etnográfica, entrevistas e levantamento da produção acadêmica.

DESAFIOS E CONTINUIDADES DE PESQUISAS

As pesquisas desenvolvidas no NUPEIN ao longo desses anos partem do pressuposto que a educação infantil é um lugar de afirmação das diferenças e também de contraposição das desigualdades e todas das formas de violência. Parte também da compreensão do papel fundamental das creches e pré-escolas na constituição de uma cultura dos direitos humanos e de enfrentamento de toda forma de discriminação, entre elas as discriminações étnicas, raciais, de classe, de gênero, identidade de gênero e orientaçãosexual.

Se, durante muito tempo, a questão do respeito à diversidade ficou fora dos debates sobre educação, ela é hoje um dos temas centrais das preocupações contemporâneas em diversos países, inclusive no Brasil que recentemente vem correndo sérios riscos de retrocessos no campo dos direitos. Assim, como grupo de pesquisa, o NUPEIN vem reafirmar o compromisso com os desafios atuais frente ao contexto político e social brasileiro, que vem sofrendo diversos ataques e retrocessos, sobretudo referentes as desigualdades sociais de classe, de gênero, de orientação sexual, de etnia e raça, com medidas que impedem, limitam e cerceiam os princípios da democracia e dos direitos humanos.

Entre os desafios que o NUPEIN toma para si com relação ao tema da diversidade, para além dos já anunciados durante o texto, a exemplo dos desafios referentes as *pesquisas com crianças*, buscando compreender mais e melhor o modo como se dão as construções sociais das relações de gênero na perspectiva de meninas e meninos e o desfio de dar continuidade a pesquisas que relacionem a formação e a docência na educação infantil com as relações de gênero e sexualidade, incluímos a necessidade de uma maior contextuali-

zação e localização das crianças nas pesquisas como umtodo.

Como mencionamos em outro artigo, consideramos importante retomar o texto clássico de Brandão (1985, p. 137) *A Educação como Cultura* em que o autor sugere uma abordagem de pesquisa da *criança em situação*, ou seja, da pesquisa sobre e com as crianças "em seu próprio universo cultural de significados, de vida e de criatividade". Nesse sentido, Rocha e Buss-Simão (2018, p. 41) indicam que:

> Conceber [...] a *criança em situação* e seus contextos de vida, traz o alerta de que as pesquisas realizadas no nosso grupo, mantém esse desafio de considerar o pertencimento social, pois há ainda, em nossas pesquisas, um certo apagamento das desigualdades sociais.

Mesmo que o conjunto de pesquisas aqui apresentadas buscaram dar visibilidade a determinantes como gênero, raça e etnia colocamo-nos como desafios para a possível consolidação de uma Pedagogia da Infância uma aproximação da Pedagogia às manifestações infantis, a *criança em situação*, sejam elas referentes a pertencimento de classe, de gênero, de etnia e/ou raça, de religião, de localização geográfica rural ou urbana, a fim de construir possibilidades de os processos educativos se pautarem na escuta, na dialogicidade e nas relações, possibilitando incluir, nas práticas educativas, as significações produzidas pelas próprias crianças em seus contextos de vida e suas manifestações culturais e expressivas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO Kátia A. complexidade da participação das crianças na educaçãoinfantil. **Perspectiva**, Florianópolis, volume 32, número 3. Dossiê: Teoria Histórico-Cultural e Infância, p.11-27, 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas. v. 43, n. 148, 176-197, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

PELBART, Peter Pal. **A Nau do Tempo Rei:** 7 Ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

_____. **O devir-negro do mundo**. Cult: Dossiê | A leitura de AchilleMbembe no Brasil. Nov. 2018.

ROCHA, Eloísa AciresCandal. Descaminhos da democratização da Educação

na Infância. **Zero a Seis.** UFSC/Florianópolis**,** v. 9, n. 16, 1-6, 2007.

ROCHA, Eloisa AciresCandal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **Childhood&Philosophy**, Rio de janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 27-42. 2018.

VIANNA, Cláudia Pedreira. O sexo e o gênero na docência. **Cadernos Pagu.**

Vol.17/18. 81-103. 2001/02.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127- 143, 2012.

TESES E DISSERTAÇÕES DO NUPEIN

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil:** um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE-UFSC, Florianópolis,2012.

COSTA, Arlete da. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional:** um estudo sobre as relações de gênero, sexualidade e poder na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE-UFSC, Florianópolis,2004.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

FARIAS, Ana Lúcia Sant'anna. **Dos bailes de outrora à Festa da Tainha:** significados e princípios educativos das festas no quilombo Aldeia. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2013

GAUDIO, Eduarda. **Relações sociais na educação infantil:** dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2013.

MONGELO, Joana. **OKOTÊVÊ JA VY'A educação escolar indígena e educação indígena:** Contrastes, conflitos e necessidades. Dissertação (Mestrado em Educação)

– PPGE-UFSC, Florianópolis, 2013.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto S. **Vozes infantis:** as culturas das crianças Sateré- Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2009.

MWEWA, Christian Muleka. **Mediações étnicas no contexto formativo:** as questões das relações étnicas na educação infantil (0 a 6 anos). Relatório de Pós-Doutorado – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2017.

PAULA, Elaine De. **“Vem Brincar na rua!”. Entre o quilombo e a Educação Infantil:** capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE--UFSC, Florianópolis, 2014.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil:** um estudo a partir de professores homens na creche. Tese (Doutorado em Educação). – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2005.

SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil:** um estudo de caso em Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE- UFSC, Florianópolis, 2007.

VANZUITA, Simone. **Relações étnico-raciais: orientações, leis e prática nas instituições de educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE- UFSC, Florianópolis, 2013.

A "VOZ" DAS CRIANÇAS EM PESQUISAS: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Trayce Kelly Carvalho Alvim
trayce3c@hotmail.com
Daiane de Fátima Resende
Valdinéia Aparecida Alves
Guiomar Francisca Teixeira
Universidade Federal de São João del Rei, UFSJ, Departamento de Ciências da Educação, São João del Rei, Minas Gerais, Brasil
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Marília
GEPEDEI – Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil
(Eixo: História e concepções de infância)

RESUMO

Esta pesquisa, em andamento, parte do pressuposto de que a criança deve ser protagonista nas diferentes esferas da vida humana. Considerada como sujeito capaz, ativo, participante das atividades, merece que sua "voz" (considerando a voz como as diferentes linguagens e expressões infantis) seja ouvida e considerada. Nessa perspectiva, o objetivo central da investigação é refletir sobre como as crianças são reconhecidas nas pesquisas, tendo como intuito perceber se suas vozes são valorizadas, se elas são tidas como sujeitos ativos, dotadas de possibilidades de aprender e direitos. A partir de uma revisão bibliográfica, foram pesquisadas dissertações e teses sobre crianças e infância realizadas nas onze Universidades Federais mineiras e os artigos publicados na ScientificElectronic Library Online – Scielo. A pesquisa bibliográfica teve um recorte temporal de dez anos (2006 a 2016) e utilizou como palavras-chave para a busca: criança, infância e educação. Com as palavras-chave pretendidas, foram localizadas 77 dissertações e 14 teses, nos bancos de dados das universidades federais mineiras e 25 artigos na base Scielo. Especificamente para este evento, as discussões e análises se pautam em aspectos de metodologias e instrumentos metodológicos dessas pesquisas, na tentativa de compreender se e como as vozes das crianças estão sendo consideradas, compreendidas e respeitadas. Dentre as metodologias analisadas até o momento, aquelas que mais se destacam são as etnográficas na educação. A perspectiva de cunho etnográfico é a mais evidenciada com a justificativa da sua interdisciplinaridade em diferentes áreas do conhecimento. A partir da década de 1970, os pesquisadores da área da educação passaram a utilizar a etnografia em suas pesquisas que até então eram restritas aos antropólogos e sociólogos. Ao se transferir para a educação, a etnografia sofreu adaptações, afastando-se um pouco do sentido original, visto que tem sentido próprio, por descrever um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Em complemento, a escolha da pesquisa etnográfica com crianças pequenas se dá

pela possibilidade de participação efetiva das crianças, oferecendo aos pesquisadores oportunidades de aproximação da perspectiva delas e de seus modos de ser, pensar e viver. Conforme demonstram os dados sobre os instrumentos metodológicos, é possível verificar que os mais utilizados são a observação participante, as notas de campo e a entrevista. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de as pesquisas serem *com as* crianças e não *sobreas* crianças, na perspectiva das suas experiências sociais e culturais compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Os instrumentos metodológicos e a maneira como são utilizados podem possibilitar melhor a compreensão da "voz" da criança. À guisa de conclusão, são apontadas as necessidades de o pesquisador educar o seu olhar e compreender as especificidades da infância e do seu contexto histórico e social para a efetividade das pesquisas com crianças.

Palavras-chave: Educação. Infância. Pesquisa com crianças.

INTRODUÇÃO

Este texto traz aspectos de pesquisa, em andamento, fruto de Iniciação Científica, que parte do pressuposto de que a criança deve ser protagonista nas diferentes esferas da vida humana. Compreendida como sujeito capaz, ativo, cocriador das atividades, ela merece que sua "voz" (como as diferentes linguagens e expressões infantis) seja ouvida e considerada. Com base nessa ideia, o objetivo central da investigação apresentada e discutida é refletir sobre como as crianças são reconhecidas nas pesquisas, tendo como intuito perceber se suas vozes são valorizadas, se elas são tidas como sujeitos ativos, dotadas de possibilidades de aprendizagens e direitos. A partir de um levantamento bibliográfico, foram selecionadas e reunidas dissertações e teses sobre crianças e infância realizadas nas Universidades Federais mineiras no período entre 2006 e 2016, e os artigos publicados na *ScientificElectronic Library Online* – Scielo.

Dentre as universidades pesquisadas em suas bases digitais estão: a Universidade Federal de Alfenas – (UNIFAL); a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); a Universidade Federal de Lavras (UFLA); a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); a Universidade Federal de Uberlândia (UFU); a Universidade Federal de Viçosa (UFV); a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e a Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ).

Ao longo das páginas seguintes, apresentamos ideias sobre o conceito de criança e as metodologias e procedimentos metodológicos que consideram a voz infantil; em um segundo momento, explicitamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, os dados gerados e algumas análises; por fim, tecemos as considerações finais.

A CRIANÇA E AS METODOLOGIAS DE PESQUISAS

Delgado e Muller (2005, p. 162) afirmam que as crianças merecem participar das pesquisas como pessoas, com suas especificidades, distinções e modo de ser e estar no mundo. Concordamos com essas premissas que motivaram nosso objetivo de investigação de averiguar quais são as metodologias e os instrumentos metodológicos utilizados nas pesquisas com crianças nas universidades federais mineiras.

Segundo Corsaro (2011), foi somente a partir de 1960 que crianças e adolescentes passaram a ser valorizados como atores importantes para a sociedade. Por muito tempo as crianças foram marginalizadas e ignoradas por causa da sua posição na sociedade. Não eram vistas como seres humanos repletos de desejos e que possuíam uma vida a ser contemplada e sim como ameaças para a sociedade, e que precisavam ser moldados (CORSARO, 2011, p. 61).

Sarmento (2007) cita cinco imagens de crianças, denominando-as como "imagens da criança pré-sociológica". A primeira é a *criança má*, ligada a ideia de "pecado original", em que a criança é vista como perigo, possuída de potencialidade para o mal, em que precisa ser controlada. A segunda é a *criança inocente*, que está fundada no mito romântico da infância, em que é vista com pureza e inocência; considera que a natureza da criança é ingênua e boa. A terceira é a *criança imanente*, parte da ideia que a criança é uma *tabula rasa* que precisa ser moldada. A quarta é a *criança naturalmente desenvolvida*, parte da ideia de naturalidade das crianças, em que ela passa por processo de maturação e que seu desenvolvimento ocorre por estágios. A quinta e última é a *criança inconsciente*, aquela quem prediz o adulto e atribui o inconsciente como o responsável pelo desenvolvimento do comportamento humano.

Ao contrário dessas imagens da criança, Sarmento (2007, p. 36) menciona a infância, como primeira etapa da vida humana, de maneira diferenciada, afirmando que a criança desde bebê, possui diferentes linguagens, como corporal, gestual, plástica e verbais:

> A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Sarmento (2002) e Corsaro (2011) consideram as crianças como atuantes ativos e participativos na sociedade em que vivem, capazes de realizarem interpretações da cultura adulta, e, por meio dela, são capazes de construírem suas próprias culturas. Tratando sobre as interações que as crianças realizam umas com as outras, Corsaro (2011, p. 128) afirma "Defino como cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas,

artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais".

Sarmento (2002, p.4) conceitua "cultura da infância": "a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção", reconhecendo as crianças como seres pertencentes de uma cultura própria que merece ser levada em consideração nas pesquisas *com* crianças.

Vasconcellos (2007) argumenta que a criança é um ser criador, inovador, sujeito capaz de realizar significações da própria realidade, aprendendo valores e desenvolvendo sua identidade. Enfatiza que é possível conhecer a criança e seus mundos a partir delas mesmas. Dessa forma se faz necessário conceber a criança como sujeito de voz e vez e considerar a sua singularidade e complexidade, nos seus diferentes modos, reconhecendo-as como seres capazes de agirem criticamente em seus modos de pensar, produzir e desenvolver.

> As crianças contemporâneas estão em contato – de forma direta ou não – com várias realidades e delas apreendem valores e estratégias de compreensão de mundo e de formação de suas próprias identidades pessoal e social. Vivem e interagem intensamente com outras crianças, partilhando experiências, quase sempre em situações mediadas por adultos, mas fazem-no de forma singular, ressignificando a cultura que lhes é apresentada, apropriando-se, reproduzindo e reinventando o mundo, dando sentido à riqueza que a língua portuguesa nos confere com o étimo da palavra latina "criança" ("creantia"): irmã de *criatura, criadora, inovadora,* possibilidade constante de reinvenção da vida. (VASCONCELLOS, 2007, p. 8)

Apesar disso, as pesquisas com crianças nem sempre a levam em consideração. Os instrumentos metodológicos, por exemplo, podem ser variados e específicos para a infância, mas nem sempre são os mais privilegiados para ouvir as vozes infantis (DELGADO; MULLER, 2005). Com avanços legais, pedagógicos e sociais para a infância, buscamos, pois, compreender nas pesquisas mais atuais como estão estruturadas as pesquisas com a criança, que metodologias e instrumentos metodológicos são utilizados atualmente e como e se a voz infantil parece evidenciada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS: AS CRIANÇAS NAS PESQUISAS

Os procedimentos metodológicos para o levantamento dos dados do estudo em pauta nas universidades federias mineiras foram: 1) localização e navegação nos sites das universidades afim de verificar quais possuíam graduação em pedagogia e pós-graduação em educação (mestrado acadêmico,

mestrado profissional e ou doutorado); 2) caso a questão anterior fosse positiva, a investigação se direcionou para o histórico do programa, suas linhas de pesquisa, área de concentração em que estavam fundamentadas e grupos de estudo; 3) levantamento, no repositório das universidades, das produções de dissertações e teses, com a pretensão de encontrar a presença de pesquisas com ou sobre crianças, dentro do recorte temporal de 10 anos (2006 a 2016); 4) seleção, a partir do levantamento anterior, de quais pesquisas se desenvolveram "com" as crianças, a fim de entender, por meio dos passos metodológicos, como ocorre a presença desses sujeitos nas pesquisas e o lugar que os mesmos ocupam.

Inicialmente, elegemos as seguintes palavras: criança, infância e educação para a busca nos sites. Porém, nem todos os sites ofereciam esse recurso, assim, para utilização de uma metodologia única, optamos por ler todos os títulos e resumos dos trabalhos, encontrados dentro do recorte temporal, na busca por essas palavras e assim distinguir os trabalhos com/sobre a criança.

Com acesso aos bancos de produção de pesquisa, encontramos um total de 2.331 dissertações e 623 teses com/sobre a criança produzidas entre 2006 e 2016. Esse dado não abrange a produção de todas as universidades pretendidas, uma vez que a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha, embora tenha pós-graduação em Educação, no momento do levantamento, estava com seu repositório fora do ar, impossibilitando o acesso ao banco de dissertações.

A partir desse total de trabalhos (2331 dissertações e 623 teses), após a leitura dos títulos, resumos e se necessário da metodologia de pesquisa, foram localizadas 67 dissertações e 14 teses, que se encaixam nos requisitos da pesquisa em andamento (desenvolvidas com a criança). Especificamente para esta exposição, analisamos as metodologias e instrumentos metodológicos das pesquisas, na tentativa de compreender como as vozes das crianças estão sendo valorizadas, compreendidas e respeitadas.

Já o levantamento sobre os Métodos de pesquisas com crianças em artigos publicados no *Scielo*, aconteceu no site *ScientificElectronic Library Online* (Scielo), em 2017, com os seguintes passos: 1) localização do endereço http://www.scielo.org/php/index.phphttp://www.scielo.org/php/index.php, 2) pesquisa no tópico de artigos, selecionando pesquisas de artigos, abrindo a página de coleção da biblioteca, com as palavras-chave: infância e criança. Neste levantamento foram localizados 814 artigos, publicados em 128 revistas distintas, que se referiam à criança e à infância. Dos dados encontrados, reunimos apenas aquelas revistas sobre educação, selecionadas a partir da missão de cada umas delas. Foram encontradas 18 revistas perfazendo um total de 118 artigos com a temática estudada. A etapa posterior foi de selecionar entre os 118, aqueles artigos que tratavam de pesquisa com crianças, para isso foi necessário ler os resumos, e, quando necessário, a leitura das metodologias

de pesquisas. Nesta etapa encontramos 25 artigos que condizem com nosso objetivo de pesquisa.

Do total de dissertações e teses, 43 trabalhos são pesquisas da UFMG, 20 pesquisas da UFJF e uma pesquisa da UFLA, duas são da UFOP, três da UFV, sete da UFU e cinco da UFSJ. Os artigos se dividem em um trabalho da revista Educação & Realidade; um da Bolema: Boletim de educação; quatro da Psicologia Escolar e educacional; um da Pro-Posições; um da Revista Brasileira de Educação Especial; um da Revista Brasileira da Educação; cinco da Educar em Revista; três da Educação em Revista; quatro da Cadernos de Pesquisa e quatro da Cadernos CEDES.

A partir desses dados podemos considerar que nem todas universidades federais mineiras têm pesquisas com crianças, possivelmente porque não há curso de pós-graduação em Educação, mas, há, ainda, aquelas que têm o curso, mas um número pequeno de pesquisas com a temática selecionada. A maior concentração de pesquisas com crianças está na UFMG e na UFJF, mais da metade dos títulos localizados e reunidos, enfatizando a emergência de novas pesquisas em outras instituições mineiras.

Ao considerarmos que há mais de 400 periódicos indexados no *Scielo*, na área de Ciências Humanas, a quantidade de artigos (25) reunidos e revistas que publicaram artigos (11) com a temática ainda são pouco significativos. Durante um período de 10 anos, a revista que mais publicou contabilizou somente cinco artigos. Nesta perspectiva, fica aparente que apesar de terem pesquisas com crianças, ainda há necessidade de repensarmos o lugar delas nas pesquisas, nas universidades e nas publicações nos periódicos. Por isso, também identificamos quais foram as metodologias e instrumentos metodológicos mais utilizados.

Selecionadas as pesquisas "com as crianças", as metodologias identificadas, segundo explicitado nas investigações selecionadas, foram: etnografia (trinta e nove); qualitativas (vinte e um); estudo de caso (nove); cartografia (cinco); paradigma indiciário (um), pesquisa-ação (três), psicanalítico (dois), colaborativa (um), conversação (um), análise de discurso (um) e não especificado (dezesseis).

Apuramos, então, a partir de uma análise quantitativa dos dados, que a etnografia foi a metodologia de pesquisa mais utilizada nas pesquisas selecionadas. Especificamente sobre essas pesquisas, cuja metodologia é a etnografia, seguem nossos estudos. Identificamos a predominância da etnografia, do total de 106 trabalhos selecionados, 39 utilizaram a etnografia e 16 trabalhos são qualitativos sem especificação do tipo de pesquisa.

Segundo Lüdke e André (1986), a partir da década de 1970, os pesquisadores da área da educação passaram a utilizar a etnografia nas suas pesquisas que até então eram restritas aos antropólogos e sociólogos. Ao se transfe-

rir para a educação, a etnografia sofreu adaptações, afastando-se um pouco do sentido original, visto que tem sentido próprio, por descrever um sistema de significados culturais de um determinado grupo (SPRADLEY, 1979 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14). O uso da etnografia na educação tem a preocupação de pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Mais especificamente, ao analisarmos as pesquisas com crianças pequenas, com o objetivo de identificar aquelas que "dão vozes às crianças", alguns autores consideram que as metodologias mais adequadas são aquelas de cunho etnográfico. Segundo Buss-Simão (2014) a escolha da pesquisa etnográfica com crianças pequenas se dá por considerar "que este procedimento, que permite e implica uma participação mais direta das crianças, é profícuo para os investigadores que pretendem se aproximar da perspectiva das crianças e os modos de vida". Sendo assim, a pesquisa etnográfica permite que o pesquisador se coloque no lugar do outro. Mas será que é possível um adulto se colocar no lugar de uma criança?

Na compreensão de Buss-Simão (2014), por mais que o adulto oportunize os desejos e necessidades da criança e esteja imerso no ambiente pesquisado, é impossível colocar-se no lugar dela. Isso porque há uma ordem geracional, "sempre o adulto será diferente das crianças por estar agrupado a uma outra geração e cultura" (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 40). Considerando a impossibilidade de o pesquisador colocar-se no lugar da criança pequena, Buss-Simão (2014, p. 40) aponta a necessidade de conhecer a compreensão das crianças como atores sociais por meio dos Estudos Sociais da Infância.

Conforme descreve uma das pesquisadas localizadas no levantamento:

> A experiência etnográfica – ao se caracterizar pela entrada no campo do pesquisador em interação direta com os sujeitos da pesquisa em busca da compreensão dos seus pontos de vista e de sua "cultura" – não se desenvolve sem contrastes, sem constrangimentos, próprios do encontro com o outro. A alteridade é, portanto, parte do método etnográfico. (LANSKY, 2012, p.58)

Podemos considerar como um exemplo desses confrontos com o campo, uma situação da mesma pesquisa,

> As crianças do Morro me questionavam se eu era "rico", onde morava, se era em apartamento, se tinha carro, etc. O fato de circular por ali os intrigava, pois, para eles, os "ricos" não ficavam no local e não conversavam com eles como eu fazia, atento a seus movimentos e falas. Além disso, "os ricos" ainda têm medo da favela e dos pobres, e esse sentimento permeia as relações entre estas crianças e os vizinhos dos bairros. Numa ocasião um menino, ao me apresentar para outro que não me conhecia, usou a expressão: Ele não é rico, não (DIÁRIO de campo, 23 abr. 2010).

> Como se dissesse: “Fica tranquilo, é nosso amigo”; ou seja, para ser amigo não poderia ser “rico””. (LANSKY, 2012, p.60)

O mesmo autor argumenta sobre a necessidade de alteridade e como ela pode estar posta na pesquisa:

> A alteridade, no caso desta pesquisa, aconteceu em tríplice dimensão: entre o pesquisador adulto e o sujeito criança, entre o saber do pesquisador e o saber local e entre o pesquisador e parte do grupo dos sujeitos pesquisados, enquanto pertencentes a grupos socioeconômico-culturais distintos”. (LANSKY, 2012, p. 60)

No âmbito dos estudos sociais da infância:

> [...] torna-se primordial a compreensão das crianças como atores sociais que merecem e devem ser ouvidas e serem consideradas informantes legítimos, sobretudo em assuntos que lhes digam respeito, com isso busca-se alcançar uma compreensão mais aproximada das experiências e perspectivas das crianças. (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 41)

Sendo assim, as assertivas da autora vão ao encontro dos argumentos de Sarmento (2009) quando afirma que a necessidade de compreender as crianças de forma mais plena tem possibilitado o diálogo entre diferentes áreas como a Sociologia, a Educação, a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia, a História, a Geografia, entre outras, sendo considerados como Estudos Sociais da Infância.

> Os estudos da sociologia da infância são, nas suas dimensões interdisciplinares, um campo de estudo em pleno progresso e desenvolvimento. A partir do olhar da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc., e tomando por foco a infância como categoria social do tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade. (SARMENTO; GOUVEA, 2009, p. 9)

Nesse sentido, Buss-Simão (2014, p. 42) ainda destaca que as pesquisas objetivam pesquisar *com as* crianças e não *as* crianças, na perspectiva das suas experiências sociais e culturais compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Para que as pesquisas sejam *com* as crianças, Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 48 apud Buss-Simão, 2014, p. 43) destacam a necessidade de o pesquisador educar o seu olhar, “educação do olhar e do ouvir”. Ambos são indissociáveis, *olhar* muitas vezes não basta, é necessário estar associado ao *ouvir* para que melhor seja compreendido as ações e interações com e entre os pequenos.

Carvalho (2016, p. 38) evidencia, em uma outra pesquisa localizada no levantamento apresentado neste artigo, que "ao acompanhar seu cotidiano, procurei não destoar ou deslocar suas atividades rotineiras: às vezes, não fazíamos nada, apenas conversávamos sobre qualquer coisa, coisa de criança". Nesse processo, o autor parece dar voz à criança.

Sobre o termo "dar voz", Buss-Simão (2014, p. 44) salienta que vai além de dar condições de expressão da fala, do verbo, da oralidade, pois trata-se de uma questão muito mais ampla, da participação das crianças, dos seus desejos e necessidades expressos nas diferentes linguagens. Diante disso, importante ressaltar que os princípios metodológicos em pesquisas com crianças pequenas precisam ser cuidadosamente elencados considerando a legitimidade das formas de comunicação, relações e interações colocadas pelas crianças. É necessário que o adulto pesquisador esteja imbuído de que as crianças têm uma lógica diferente da dos adultos e portanto, tornando-se extremamente importante "dar voz" às crianças. Isso significa acreditar nas suas capacidades para contribuir, opinar, experenciar, criticar, dar ideias, em suma, que elas têm muito a dizer, das mais variadas formas que não seja apenas verbalmente ou literalmente.

Para Sarmento e Gouvea (2009), é recente o debate da criança e da infância nas ciências humanas e sociais com essa nova dimensão, diante de novas REFERÊNCIAS, na perspectiva de considerá-las como participes de sua ação social. Ainda segundo os autores, "cabe-nos, como pesquisadores e profissionais que atuam com estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil [...]" (SARMENTO; GOUVEA; 2009, p.13).

Tal ação nem sempre se faz com muita facilidade, também porque na maioria das vezes, a organização do tempo, espaço, materiais são centrados no adulto, o que pode dificultar ao pesquisador ouvir as crianças. A descrição de uma pesquisa analisada parece revelar isso:

> Dentro da sala de aula, procurei me assentar em uma carteira do fundo para poder ter uma visão geral da turma toda e da professora. Estabeleci contato com os alunos logo no início da observação: às vezes eles iniciavam a fala, outras vezes eu iniciava, mas, durante as aulas, procurei não falar nada e quando eles me perguntavam alguma coisa, respondia com poucas palavras. (RODRIGUES, 2010, p. 44)

Além das metodologias, apresentamos os instrumentos metodológicos utilizados nos trabalhos: observação participante (trinta e quatro), notas de campo (trinta e dois), entrevista (vinte e cinco), registro de imagem (doze), produção de artefatos (dez), análise documental e registro – cartográfico e das interações – (cinco), desenhos (três) e registro audiovisual (vinte e quatro), contação de histórias e diálogos (um), grupo focal (dois), par educativo, revisão bibliográfica (um), análise de narrativas (um) e visitas a família (um).

No que tange os instrumentos metodológicos, destacamos os mais utilizados: observação participativa; diário ou notas de campo; registro de imagem e entrevista. Para Graue e Walsh (2013), o processo de se alcançar o que ainda não podemos ver, o qual eles apontam como sendo o "invisível", depende da geração de dados. A geração de dados para os autores está associada com mais veemência a três instrumentos metodológicos, sendo eles: entrevista, observação e recolha de dados, os quais abordamos adiante. Para os autores, a observação exige cuidado em relação ao nível da atenção, sistemática no que concerne à natureza planificada da observação, e disciplinada no que diz respeito à natureza autocrítica do processo. Para eles, observar o contexto do ambiente nessas perspectivas permite-nos "alcançar o invisível e não o observável" (GRAUE; WALSH, 2013, p. 118).

Em uma das pesquisas levantadas, Campos (2013, p. 103) demonstra como a geração de dados, a partir da observação participante possibilita que perceba como pode se tornar uma adulta atípica: "Também percebemos que os adultos raramente entravam nas casas de boneca do pátio, chutavam bola com as crianças, faziam bolos de areia ou caçavam grilos, entre outras atividades infantis".

Sobre a observação participativa, os mesmos autores realçam as diferentes maneiras com as quais investigadores se apropriam de estratégias que lhe permitam uma melhor interação sob a observação participante. Dentre elas, a estratégia reativa de Corsaro (1985, p. 28) que propõe ao investigador adulto "participar de maneira menos adulta sendo reativos ao invés de ativos", agindo dessa maneira, não como crianças e nem como adultos, mas como um sujeito atípico que é incluído e considerado no grupo pelas crianças.

No que diz respeito ao diário de campo, Graue e Walsh (2013), consideram que "tomar nota" é o primeiro passo para se registrar o observável; e isso varia de investigador para investigador no que tange a maneira com a qual utilizarão os recursos (estenografias, computadores portáteis, cadernos, etc). É no diário que constarão dados de suma importância investigativa: registrar as particularidades concretas por exemplo consiste na observação dos detalhes que fazem parte da vida das crianças, tais como o vestuário, lancheira, postura, idade, etc. – fazem muita diferença para explicitar o contexto.

No que tange à entrevista, o propósito da mesma é fazer com que as crianças falem do que sabem. Mas, para isso, é necessário o cuidado com que o investigador abordará o processo para que não fique maçante e para que este, seja negociado de maneira implícita. Para a realização de entrevistas com crianças, é valioso considerar as especificidades e estar em contato próximo para a percepção de quais perguntas são oportunas e em quais momentos, caso contrário, pode não ter muito sucesso com as informações oferecidas pelas crianças. Por isso, Graue e Walsh (2013), enfatizam que a investigação em geral faz parte de um processo que é "indireto e repetitivo" (p.141). Com isso,

estratégias de entrevistas aos pares ou em pequenos grupos são reconhecidas por esses autores como extremamente úteis, uma vez que elas se descontraem mais com os amigos do que a sós com os adultos e perpassam por este processo afim de se "vigiarem" com as possíveis mentiras e se ajudarem com a elaboração de respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo central, buscou-se com o presente trabalho tecer discussões sobre investigação em andamento e reflexões sobre como as crianças são reconhecidas nas pesquisas, tendo como intuito a percepção da valorização de suas vozes, se elas são tidas como sujeitos ativos, dotadas de capacidades e direitos. A fim de alcançar esse objetivo, neste artigo, fizemos um recorte de quais metodologias e instrumentos metodológicos foram utilizados nas pesquisas levantadas nas universidades federais mineiras e na base Scielo, no período entre 2006 e 2016.

Em um primeiro momento fizemos uma breve apresentação sobre o conceito criança e infância, considerando que tal concepção não foi sempre a mesma desde os primórdios da humanidade até os dias atuais. Em seguida, realizamos uma análise sobre o levantamento das diferentes pesquisas que afirmam serem com a criança. Os dados revelam alguns avanços significativos sobre a produção científica na educação e o pensar a criança e a infância, no entanto as pesquisas ainda ficam concentradas em poucas universidades, e há pouca publicação de artigos com a temática.

Apesar de o número de pesquisa não ser expressivo, há pesquisas que incluem a criança, especialmente utilizando a etnografia como metodologia de pesquisa a observação, entrevistas, notas de campo. Outros instrumentos, que talvez fossem mais oportunos para "ouvir a voz" da criança, como filmagens, fotografias, entrevistas em grupo, desenhos, ainda aparecem de maneira quase insignificante nas pesquisas.

Concluímos que ainda aparece uma hierarquização de uma geração sobre a outra, não sendo exagero frisar que o pesquisador tem de se responsabilizar pelo cuidado do seu olhar e escuta na ação da pesquisa se atentando sempre ao respeito do lugar de fala da criança e de seu protagonismo.

REFERÊNCIAS

BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 14, p. 37-59, 2014.

CAMPOS, G. V. **Culturas Infantis**: Crianças Plurais, Plural da Infância no Cotidiano da Educação Infantil. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Edu-

cação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2013.

CARVALHO, J. **Enquanto os adultos brincam**: introdução aos processos próprios de ensino-aprendizagem da criança Kaingaing. 2016. 213f. Tese (Doutorado em educação) –Departamento em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2013.

CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. São Paulo, SP: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll. MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 26, n. 91. Maio/Ago. 2005.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LANSKY, S. **Na cidade, com crianças**: uma etnografia especializada. 2012. 134 f. Tese (Doutorado em educação) – Departamento em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2012

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RODRIGUES, P.C.A. **Letramento literário em uma turma do quarto ano ensino fundamental.** 2010. 211f. Tese (Doutorado em educação) – Departamento em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2010

SARMENTO, J. Manuel. **Imaginário e culturas da Infância**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade de Minho, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

ANÁLISE DE EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO DE CRIANÇAS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marisa Vasconcelos Ferreira
marisavferreira@gmail.com
Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Infância-NPEEI Instituto Vera Cruz, São Paulo/SP/Brasil

RESUMO

Apesar do reconhecimento da importância da formação docente como condição para a construção de processos educativos que efetivamente revertam boas experiências de aprendizagem para as crianças, ainda tem sido um desafio pensar "como" organizar currículos e práticas de formação (seja na formação inicial seja na continuada) que sustentem a ação profissional em sua intencionalidade e complexidade. No que refere a formação inicial, uma miríade de pesquisas já tem sido realizada apontando a distância entre os conteúdos que predominam nos currículos das licenciaturas e a atuação docente mais contextualizada às questões do cotidiano das escolas. Apesar de já tomarem parte nos currículos clássicos da formação inicial de professores e também serem continuamente referenciados nos projetos pedagógicos nas escolas, os aportes conceituais acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano parecem ainda não terem sido realmente apropriados enquanto instrumento simbólico que atravessa o olhar do adulto na sua interação com as crianças. Exemplo disso é a questão da Brincadeira, noção que engloba um conjunto vasto de elaborações, que sempre referem ser essa atividade humana fundamental para o desenvolvimento da criança, mas sobre a qual não se reconhecem concretamente a complexidade dos processos que se desenvolvem produzidos pelas crianças, nessas circunstâncias. Resulta daí, então, ora um olhar didatizado para a brincadeira ora uma restrição do tempo da criança para a atividade de brincar. Considerando a revisão curricular empreendida no curso de Pedagogia no qual atuamos e, neste processo, a criação de uma disciplina dedicada a Análise de Interação de Crianças, articulada a outra disciplina denominada Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, buscou-se refletir sobre conteúdos da formação de professores que são mobilizados e operados, por alunos de 1º ano de um Curso de Graduação em Pedagogia, para analisar episódios de interação de crianças. Buscou-se ainda compreender em que medida a análise de episódios de interação de crianças favorece a constituição de situações formativas na formação inicial de professores. Foram analisados os conteúdos apresentados nos trabalhos de duas turmas de graduação (anos 2017 e 2018). O uso da metodologia de observação, registro em vídeo e análise dos episódios de interação de crianças já vinha sendo usada de forma profícua no contexto de formação de especialistas na instituição, por professoras do

grupo de pesquisa. A apropriação dessa estratégia de formação no âmbito da graduação mostrou-se também bastante produtiva, considerando que, nesse início de curso, as/os estudantes têm poucas oportunidades para observar crianças interagindo em ambientes coletivos, o que dificulta a própria compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. A possibilidade de empreender de forma sistemática e acompanhada essa ida a campo, com o intuito de olhar de forma mais próxima às crianças, suas brincadeiras, suas ações e formas de interação com os pares, possibilitou a construção e a ressignificação de ideias trazidas de sua trajetória escolar e de vida acerca de bebês e crianças, bem como do que significa aprender.

Palavras-chave: Formação de professores; Infância; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Apesar do reconhecimento da importância da formação docente como condição para a construção de processos educativos queproporcionem boas experiências de aprendizagem para as crianças, ainda tem sido um desafio pensar sobre a organização de currículos e práticas de formação (seja na formação inicial seja na continuada) que sustentem a ação profissional em sua riqueza, intencionalidade e complexidade.

No que refere à formação inicial, uma miríade de pesquisas já tem sido realizada apontando a distância entre os conteúdos que predominam nos currículos das licenciaturas e a atuação docente mais contextualizada às questões do cotidiano das escolas.

Gatti (2010) faz a crítica aos cursos de licenciatura investigados, ao mesmo tempo em que aponta o desafio da complexidade curricular exigida à formação docente, que demanda um currículo que, dentre outros aspectos formativos, possibilite *a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural*, (Brasil, 2006). Assim, a formação inicial docente deve favorecer a construção de saberes interdisciplinares que possibilitem ao seu egresso atuar de modo intencional e esclarecido na promoção e fortalecimento dos processos de aprendizagem de bebês, crianças, jovens e adultos, em diferentes espaços educativos, em diversos níveis e modalidades da Educação Básica.

Apesar de já tomarem parte nos currículos clássicos da formação inicial de professores e também serem continuamente referenciados nos projetos pedagógicos das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, as teorias construtivistas e sócio construtivistas, que fundamentam a compreensão acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano, parecem ainda não terem sido realmente apropriadas enquanto instrumento simbólico que atra-

vessa o olhar do adulto na sua interação com as crianças bem como as práticas pedagógicas. Ainda é comum a reação de professores em diferentes níveis de ensino referirem os estudos da aprendizagem e do desenvolvimento humano como aqueles "meramente teóricos" e que poucocontribuem para qualificar as interações e práticas cotidianas na escola.

Ou ainda a predominância nas escolas (e mesmo nos currículos do ensino superior) de um olhar focado no indivíduo, na passividade, pautado por determinismos e critérios de avaliação que buscam enquadrar as ações das crianças em padrões de normalidade/anormalidade. Para Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), uma visão de Psicologia do Desenvolvimento focada no indivíduo/pessoa, geralmente na criança, marcou fortemente manuais da área, refletindo uma visão fragmentada e descontextualizada do desenvolvimento humano. Essa crítica parece, muitas vezes, obscurecer o olhar para REFERÊNCIAS mais atuais da Psicologia, que avançaram nos estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano em direção a um paradigma contextual e histórico.

Os estudos sobre o desenvolvimento humano foram sendo ampliados, em termos de sua complexidade, indo de um foco no indivíduo, passando pelo foco na díade (especialmente mãe-criança), para, a partir da década de 70, ganharem ênfase os estudos sobre interação de crianças. Para Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), essas diferentes visões teórico-metodológicas contribuem para constituir realidades sociais, já que consolidam também formas de compreender, sentir e fazer as práticas profissionais.

Nesse sentido, é que temos reconhecido, em nossa experiência no âmbito da formação de professores, que as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a partir de uma referência sócio histórica, ainda exercem pouco impacto na forma como professores e gestores compreendem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Exemplo do pouco impacto dessas teorias no olhar para os processos de desenvolvimento e aprendizagem é a ainda forte fragmentação entre a atividade do brincar e os processos de aprendizagem. Não é incomum encontrarmos discursos que enfatizam a importância do brincar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, de outro lado, refletem a ideia de que tem hora de brincar e hora de aprender/estudar.

Ainda outra crítica que reverbera mais especificamente na Educação Infantil diz respeito ao que se convencionou chamar *adultocentrismo* (Carvalho e Beraldo, 1989). Este ponto de vista enxerga a criança de forma impotente e passiva, delegando ao adulto o papel de modelo para imitação. Há ainda uma preocupação com o futuro adulto que decorrerá do desenvolvimento daquela criança, e menos com o próprio período da infância e os processos que ali ocorrem. Na escola, essa concepção é bastante prevalente, reforçando a centralidade da interação professor-aluno e a desvalorização das interações de pares.

Além dessa centralidade do adulto como modelo e guia, observa-se ainda um movimento do adulto de "impor" às ações das crianças significados, a respeito de seus motivos ou interesses. Por exemplo, em situações de disputas de objetos por crianças pequenas, tendem a emergir falas do tipo: "fulano é egoísta, só quer os brinquedos para ele" ou "foi lá, pegou o brinquedo, chateou o colega e depois de minutos largou o brinquedo de lado". Muitas dessas observações são comentadas na frente das crianças e chegam a compor relatórios de avaliação escolar.

Não ficando apenas em observações de conteúdo negativista, observamos ainda uma superficialidade a respeito das ações das crianças: "Ah, que bonitinho!". Nada que o senso comum também não ressalte ao atestar a capacidade de atividade criadora da criança. Entretanto, em que agrega o olhar do professor para a ação da criança, considerando que é ele o profissional responsável por promover, mediar e, junto com as crianças, constituir significados e sentidos em torno das vivências na escola?

Este estudo parte da ideia de que compreender de forma mais processual as interaçãodas crianças na escola, com especial destaque, para as interações com seus pares, possibilita ao professor ampliar e refinar o seu olhar para o quê e como se aprende na escolaridade básica.

Esse olhar mais especializado pode enriquecer planejamentos pedagógicos, pois enxerga construções minuciosas no encontro com as crianças, bem como registros acerca desuas aprendizagens. Ainteração de crianças e suarelação com a formação do professor

Assume-se a ideia de interação social como constituinte do desenvolvimento humano, compreendendo que:

> É na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos e concretos e, por consequência, simbólicos, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo. (Oliveira, 2011, p. 22)

Dentre uma série de mudanças que contribuíram para olhar as interações criança-criança, está a ampliação dos espaços coletivos de educação e a ida de crianças desde a mais tenra idade para creches, considerando que uma das condições que favorecem a interação de bebês e crianças muito pequenas é a familiaridade, promovida pela convivência mais intensa desses parceiros de interação em um ambiente conhecido.

Em revisão e estudos sobre a interação criança-criança, Carvalho e Beraldo (1989, p. 57) chamam a atenção para a disposição humana para a relação social constitutiva da espécie: *Um primeiro aspecto que chama a atenção*

na revisão de estudos desta área é a evidência de que a interação com a outra criança é, desde muito cedo, uma atividade de alta prioridade motivacional, tanto em contraste com a interação com objetos como com a interação com adultos.

Essa compreensão contraria a ideia ainda corrente de que uma criança muito pequena tem pouca possibilidade de interação com outra. A questão recolocada nos estudos sobre interação de crianças foi, então, como reconhecer essas interações, especialmente com os bebês. Segundo Oliveira (2011), foi preciso questionar o próprio conceito de interação, apontando que as crianças não dependiam apenas de sua competência linguística para tal.

Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti Ferreira (2003), ao analisar processos interativos de bebês no primeiro ano de vida, buscaram em Carvalho e colaboradores (1999) a noção de Interação como "potencial de regulação entre os componentes do campo, do sistema". *Diz-se que há regulação quando os movimentos ou as transformações de comportamentos de um dos componentes não podem ser compreendidos sem que se considere a existência, os movimentos ou o comportamento de outros componentes.* (Carvalho e cols. apud Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti Ferreira, 2003, p. 4).

Assim é que bebês brincando livremente na creche passam a constituir um campo interacional. Com este olhar, é possível enxergar ações das crianças que, mesmo sem intenção prévia, afetam os comportamentos do outro.

Esse processo de construção de conhecimentos sobre a gênese e o desenvolvimento dos processos interacionais mostra o quão profícuo tem sido para os estudos sobre as crianças o aprofundamento desse campo de pesquisa.

Carvalho e Beraldo (1989), ao compilar trabalhos da época abordando a interação criança-criança, identificaram pesquisas que apontavam a ocorrência de: 1) processos constitutivos da identidade, da capacidade simbólica e da comunicação; 2) criação e negociação de regras; 3) atribuição e assunção de papéis, e 4) elaboração de códigos comunicativos e partilha de significados e conhecimento.

Enfim, diferente de uma perspectiva adultocêntrica, as crianças são sujeitos ativos na apropriação e construção das práticas culturais e a interação com seus pares promove espaços de significação diversos àqueles que estabelecem com adultos.

Esses diferentes parceiros, adultos e crianças, têm sua importância e suas especificidades. Ressaltar a importância de promover espaços de interação de crianças não significa minimizar a importância do adulto na vida da criança, mas sim alargar seu espectro de relações sociais, promovendo interações de naturezas distintas.

Nesse sentido, é que compreendemos a importância de promover na formação de professores a construção de saberes que possibilitem aos profissio-

nais que atuam com bebês e crianças de diferentes idades refinar o seu olhar para as interações, contribuindo com a construção de uma escola que favorece os encontros das crianças.

OBJETIVO DA PESQUISA

Compreender em que medida a análise de episódios de interação de crianças favorece a construção do olhar para a atividade da criança na formação inicial de professores.

METODOLOGIA

A estratégia de filmar como recurso para enriquecer e facilitar o olhar para as interações já vem sendo bastante valorizada nos contextos de formação. Seja na análise de práticas pedagógicas ou na análise da dinâmica de interações a videogravação tem estado presente nas ações de formação de professores como instrumento que favorece a observação e a reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

A respeito do objeto desta pesquisa, processos que se desenrolam na interação criança-criança podem, se sustentados por mediações que destaquem aspectos que os constituem, ser melhor percebidos (como as crianças interagem, que recursos colocam em jogo, como brincam e conversam entre elas, com ou sem a intervenção mais direta do adulto, e também como se estabelecem as interações das crianças com a presença mais ou menos direta dos adultos) e, por sua vez, podem ressignificar as interações adulto-criança (refletir no que poderia melhorar ou fazer diferente).

Conforme Oliveira (2011), a metodologia de análise de interações de crianças *tem como desafio construir um olhar para o modo próprio da criança dessa faixa etária explorar o mundo, tornando observável ao profissional de Educação Infantil uma atividade, própria da faixa etária, que não dependiam apenas do seu nível de competência cognitiva ou linguística.*

Contudo, mesmo reconhecendo a importância dessa metodologia, coloca-se a necessidade de compreender melhor como situações didáticas que envolvem a análise de episódios de interação de crianças têm sido organizadas e mediadas em contextos de formação de professores e como os licenciandos interagem com essas propostas.

Isto porque se entende que nenhuma estratégia de formação é por si mesma boa; as estratégias são instrumentos constituídos no contexto da situação formativa, aos moldes do que Newman e Holzman analisam acerca do ferramenteiro, que forja os seus instrumentos de trabalho: *(...) instrumentos específica e exclusivamente projetados e desenvolvidos para auxiliar no desenvolvimento de outros produtos (incluindo, frequentemente, outros instrumentos) (2002, p. 51).*

Assim, essa pesquisa objetiva investigar como a análise de episódios de interação de crianças tem sido usada no contexto de um curso de Pedagogia[26], de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na Zona Oeste da Cidade de São Paulo, e que empreendeu uma recente reforma curricular, tendo como um de seus norteadores a recente Resolução Nº 2, de Julho de 2015 (Brasil, 2015).

A partir dessa reforma, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia foi redesenhado, buscando contemplar uma perspectiva de integração curricular menos disciplinar e mais articulada no que se refere aos conteúdos da *práxis* docente, o que coloca a necessidade de avaliar como esse projeto pedagógico vem se realizando.

Uma das disciplinas previstas no Módulo inicial do curso, e que tem natureza teórico-prática, é a Análise de Interação de Crianças, proposta e, atualmente, desenvolvida pela pesquisadora responsável por esse estudo. Essa disciplina é desenvolvida concomitantemente a de "Aprendizagem e desenvolvimento Humano". Ambos os componentes se relacionam intrinsecamente para possibilitar análises sustentadas das interações das crianças.

Na disciplina Análise de Interação de crianças, os licenciandos são orientados a realizar um trabalho de campo, no qual devem fazer observações das crianças em situação de interação com seus pares, registrar alguns momentos e, posteriormente, recortar um ou dois episódios de interação para análise.

O trabalho é realizado por duplas de alunos, que recebem a seguinte orientação:

1. Filmar um subgrupo de crianças por 10 a 15 minutos;
2. Descrever a situação geral – idade e sexo das crianças, local, tamanho da sala, horário, atividade, proposta da professora (se houver), total de crianças (e adultos) presentes na sala, mobiliário básico etc. Fazer um desenho básico do local onde ficam as crianças observadas.
3. Selecionar um episódio que chame sua atenção, considerando episódio uma sequência de eventos que parece ter uma ligação.
4. Transcrever o episódio: Aqui vale uma gramática: sujeito – predicado e complementos: quem fez, o que fez, com que atitude corporal o fez, qual o tom de sua voz, com que objeto, olhando para ou interagindo

[26] Estratégia formativa similar já vem sendo utilizada em nosso grupo de trabalho no âmbito do curso de Especialização em Gestão Pedagógica e Formação na Educação. Nesse contexto de formação continuada, a metodologia de análise de interação de crianças tem se mostrado profícua, conforme trabalho apresentado no âmbito deste 6° GRUPECI, por Bruna Caruso e Zilma Oliveira.

com quem etc. O mesmo vale para os parceiros e assim por diante. A cada momento de transcrever, revejam o vídeo para acrescentar aspectos que escaparam nas transcrições feitas nos dias anteriores. Com isso vocês se aquecem para continuar a descrever com minúcias o episódio. Para orientar essa atividade, usaremos parte da aula do dia 22/05.

5. Recortar aspectos para analisar. Retomar os estudos que têm sido feitos neste curso e em Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Para orientar essa atividade, usaremos parte da aula do dia 29/05.
6. Preparar o material para apresentar em um seminário em classe.
7. Redigir um relatório apresentando:
   - INTRODUÇÃO
   - Metodologia de coleta e análise dos dados
   - Transcrição do episódio
   - Análise
   - Considerações finais (articular a seguinte questão: como o trabalho de registro, transcrição e análise de interação de crianças realizado contribuiu com a sua formação como professor/a?)
   - REFERÊNCIAS bibliográficas.

Um conjunto de mediações e de atividades em sala vai sendo feito no decorrer do semestre, de forma a apoiar o desenvolvimento da atividade proposta pelos alunos. Por fim, com o episódio recortado, transcrito e com uma análise inicial, é feita a apresentação em seminário pela dupla, sendo que o restante da turma deve ajudar na análise do material apresentado.

A base de dados dessa pesquisa é composta por 08 documentos (relatórios de trabalho), sendo 07 realizados por duplas de alunos e 01 realizado individualmente.

Para o presente artigo, optou-se por selecionar dois dos relatórios, um com episódio coletado naEducação Infantil e outro no Ensino Fundamental, a fim de refletir sobre o processo de construção da análise empreendida pelas alunas[27]. Temos, assim:

[27] A partir daqui referiremos as participantes da pesquisa pelo gênero feminino, considerando que os relatórios selecionados eram de duplas de alunas.

Documento	Episódio/ tipo	N° episó--dios	N° cri--anças	Idade crianças	Local	Presença direta prof.	Tipo de escola	Nível/moda-lidade ensino
Trabalho 1	"Comprando e vendendo sorvetes" - Jogo simbólico	1	3	2 (de 3 anos) 1 (de 4 anos)	Pátio exter--no	Não	Privada	Educação Infantil (regular)
Trabalho 2	Episódio 1: "Sou a professora? " (Duração 1'54") - Jogo simbólico Episódio 2: "O novo professor" (Duração 2'42").	2	8	6 (de 9 anos) 2 (de 10 anos)	Sala de aula	Sim	Pública	Ensino Fundamental (Escola de surdos)

Análise dos dados

Considerando que o plano de curso da disciplina Análise de Interação de Crianças coloca como objetivos: 1) Compreender as especificidades da interação das crianças com seus pares e com adultos, conhecendo e elaborando indicadores de observação no contexto escolar; 2) Aprender a registrar por meio de videogravação e posterior transcrição, episódios de interação de crianças; e 3) Analisar episódios de interações de crianças com diferentes parceiros, buscando compreender processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, buscamos nessa análise destacar dois aspectos: a) procedimentos de organização e tratamento de dados utilizados pelas alunas e b) o uso de conceitos aderentes às disciplinas fundamentais a esse trabalho.

PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS:

Entende-se que, originalmente, a metodologia de análise de interação de crianças tanto tem seu lugar enquanto metodologia de pesquisa na área do desenvolvimento humano (Carvalho e Beraldo, 1989) acerca da criança.

Nesse sentido, apoiar as licenciandas na construção de saberes que as possibilitem "enxergar" melhor processos de aprendizagem e desenvolvimen-

to no contexto educativo parece ser um caminho profícuo para a formação profissional. Além disso, é preciso ressaltar que essas alunas cursavam o primeiro semestre da Graduação em pedagogia. A aposta em uma disciplina que tem, de certa forma, uma natureza de laboratório de pesquisa se dá pela expectativa de aproximação ao contexto escolar mediada por ferramentas de observação e reflexão acerca daquele cotidiano.

Uma das orientações que, na formação do professor (Oliveira, 2011) favorece a construção do conhecimento, se faz na metodologia de análise de interações é a apresentação de dados concretos do contexto de observação (Pedrosa e Carvalho, 2005). No Trabalho 1, apresenta-se o seguinte contexto:

> *As crianças estavam na escola, em um momento livre para brincar, o episódio se passa em um ambiente do parque denominado "Teia", havia educadores ao redor, para mediar as situações. No episódio, apresentamos um caso de jogo simbólico, onde Vitória interpretava a sorveteira, Marina e Enzo os clientes. Levantamos um destaque para um livro que esses alunos gostam muito e que está presente em sala, que conta sobre sorveteria, pois seria uma possibilidade do porquê brincar de sorveteria. Nome do episódio: Quem quer sorvete?Duração: 00:58Data: 18 de maio de 2017*
>
> Participaram da cena: Vitória (36 meses), Enzo (36 meses) e Mariana (48 meses).
>
> *Escola: X, Educação Infantil.Turma: A.Local da escola: Teia (espaço do parque). (Excerto trabalho 1, p. 9-10).*

As alunas apresentam uma contextualização e um roteiro resumido de dados objetivos do espaço e tempo de observação, antes da transcrição e análise mais detalhada do episódio. Esse roteiro contextualiza a interação das crianças e possibilita arquivamento dos dados para posterior análise por outros pesquisadores.

No Trabalho 2, a dupla faz uma descrição da sala, especificamente em seus aspectos físicos:

> *A porta da sala de aula é de madeira e possui uma janela de vidro transparente. À direita de quem entra na sala de aula, na parede, próximo a lousa tem duas lâmpadas, sendo uma na cor amarela e outra na cor vermelha, que são utilizadas como "sinal" para os alunos; ao acender, ela fica piscando por alguns segundos e este sinal define o tempo das atividades, do lanche e da saída dos alunos. A sala de aula é composta por carteiras e cadeiras na formação de semicírculo, com a mesa da professora ao centro. A lousa (quadro branco) está à frente da turma. (...) (Excerto trabalho 2, p. 3).*

Também apresentam dados sobre a turma e as crianças:

> *O trabalho foi realizado dentro de uma sala de aula de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, faixa etária de 9 e 10 anos. Na sala de aula estavam oito alunos dos dez que a compõe, destes, apenas uma menina. Todos os alunos são surdos. Na sala de aula estavam a professora Adriana, que explica a brincadeira, e a voluntária Ana Paula, aluna deste curso de Pedagogia, fazendo a filmagem. Alguns alunos possuem transplante coclear(...). Somente estes alunos com transplante aparecem falando no vídeo.Outros alunos possuem próteses auditivas e tem alunos que não possuem aparelhos dessa natureza.Todos os alunos deste vídeo são surdos. (Excerto trabalho 2, p.4).*

Ainda no Trabalho 1, as alunas delimitam os indicadores que pretendem utilizar em sua análise: *• Gesto; • Imitação diferida; • Oralidade; • Repetição; • Colaboração (operar em comum, com reciprocidade); • Observação do outro; • Ressignificação do objeto; • Reprodução interpretativa; • Significado compartilhado; • Jogo Simbólico. (Excerto trabalho 1, p. 11).*

No Trabalho 2, a dupla se coloca perguntas e delimita os objetivos de sua investigação: *O brincar parece ser natural quando envolve crianças, mas como podemos saber o que influencia essas brincadeiras. Será que a brincadeira de crianças surdas pode ser diferente? (Excerto trabalho 2, p. 1).*

Avalia-se que, nesse processo de aprendizagem, a objetivação de um contexto, aliado à delimitação de indicadores, parece favorecer o trabalho das alunas que deve ser empreendido, norteando as análises da dupla e o caminho de construção nada simples que é operar com conceitos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Ademais, nesse início de análise, vale chamar a atenção para a diversidade de infâncias que pode se presentificar no início do curso de Pedagogia, a partir de uma proposta de observação de crianças em diferentes espaços educativos, dois níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e duas modalidades (regular e educação especial).

O uso de conceitos

Duas disciplinas sustentam esse trabalho diretamente, a saber: Análise de Interação de Crianças e Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. São os conceitos trabalhados, especialmente na segunda disciplina, que dão fundamento para a realização dos procedimentos de análise dos episódios de interação de crianças. Esses conceitos, prioritariamente, decorrem das REFERÊNCIAS construtivistas e sociointeracionistas do desenvolvimento humano.

Essas REFERÊNCIAS tomam a brincadeira da criança como fundamental no seu desenvolvimento. Para entender essa ideia, estudamos o texto de Vigotski (2008), no qual esse autor aponta a brincadeira como atividade principal no desenvolvimento da criança. Ambos os trabalhos mostram o esforço das alunas para compreender a construção da brincadeira simbólica, trazendo para o diálogo a referência estudada. No Trabalho 1:

> *No episódio transcrito, temos claramente um jogo simbólico, no qual Vitória interpreta o papel do sorveteiro que em algum momento anterior havia internalizado, assim como Mariana e Enzo que também já tinham internalizado os papeis anteriormente e interpretaram os clientes. (Excerto trabalho 1, p. 11).*

No primeiro momento Vitória (intérprete do sorveteiro) faz a resignificação do objeto, no caso do toco (que fica na figura central do vídeo) em balcão da sua sorveteria, o que é aceito sem questionamento pelos demais. (Excerto trabalho 1, p. 11).

A análise traz diretamente a perspectiva de Vigotski (2008) para explicar a situação observada, situação, aliás, bastante frequente e real no cotidiano das escolas de Educação Infantil, a de uma brincadeira simbólica. Operam aqui, de forma inicial, com dois conceitos importantes para a compreensão dessa brincadeira, o de internalização e o de ressignificação do objeto.

Vale destacar uma dificuldade que, como professora, temos na ressignificação de conceitos muito colados ao senso comum, junto aos alunos. O conceito de "interpretação" é um deles, especialmente no contexto do "jogo simbólico". Aqui, por exemplo, designar Vitória como "intérprete de sorveteiro" coloca dúvidas a respeito de se o conceito de "interpretação" saiu da compreensão do senso comum, de interpretação de um papel, para um nível de maior profundidade de entendimento de como o sujeito, em sua atividade, se apropria dos significados da cultura. Vale como aspecto a atentar na finalização dessa disciplina, mas também nos momentos posteriores do curso, em que esse construto teórico retorna, a fim de aprofundá-lo, já que esse se mostrou um desafio não apenas para essa dupla, mas para outras alunas também.

Nessa operação conceitual, a dupla busca na compreensão dos jogos de papeis, que se configuram nas interações das crianças, formas de apreender como as crianças se apropriam dos modos culturais de significar o mundo e os recria, desenvolvendo formas de agir, sentir e pensar (Oliveira, 2011). Vejamos como o relatório apresenta essas produções das crianças:

> *Depois ela chama pela sua clientela através da pergunta "quem quer sorvete?", Marina vai a sua direção e diz "Eu, eu quero sorvete", havendo uma relação de cooperação, ou seja, reciprocidade entre elas no que se diz a brincadeira. Vitória responde "Então me dá dinheiro! Senão não vou dar sorvete, tá?", ela abaixa "pega" o "sorvete e só o entrega após o recebimento do dinheiro.*

> *Essa situação é o que Vygotsky se refere quanto às regras de comportamento já existentes nas situações imaginárias, onde a criança se submete ao que ela entende ser o comportamento do personagem, no caso o do sorveteiro. (Excerto trabalho 1, p. 11)*

A minúcia da transcrição vai ressaltando falas e gestos que compõem a cena do jogo das crianças. É preciso destacar que construir com alunas de Pedagogia a importância de perceber e valorizar gestos e movimentos das crianças é objetivo a um currículo que se pretenda atento à integralidade da pessoa. Na análise do trabalho, seguem interpretações das alunas:

> *Enzo fazia a observação observava das colegas e já chega com o seu "dinheiro" em mãos, onde se entende que a criança notou que se fazia necessário o dinheiro para adquirir o sorvete – regra estabelecida na brincadeira e que remete à situação cotidiana de comprar sorvete em uma sorveteria - , não se sabe se esse significado foi admitido após a observação das colegas ou se já o havia sido apresentado anteriormente, o fato é que esse já chega preparado para a sequência de possíveis dificuldades condições para adquirir o sorvete, também colaborando com a brincadeira e fazendo o uso desse significado compartilhado, o seu gesto de abrir e fechar ao entregar o "dinheiro" faz menção à imitação diferida. (Excerto trabalho 1, p. 11- 12)*

Observa-se aqui um exercício de levantamento de hipóteses, buscando articular a referência teórica estudada e a atividade da criança. Interessante observar que, ao invés de impor um significado à ação da criança, as alunas colocam em jogo suas hipóteses, mas optam por jogar luz às estratégias usadas pela criança para se inserir no jogo. Seria precipitado dizer que essa competência está construída, mas é interessante perceber a tentativa de não fechar um significado definitivo à ação da criança, aspecto bastante ressaltado no decorrer das aulas, inclusive, nas nossas leituras das transcrições buscando cuidar de um certo "excesso de inferências" sobre o que a criança faz.

Por fim, em uma interpretação final, a dupla sintetiza os principais conceitos explicativos de sua observação da brincadeira:

> *Nesse episódio, o que mais se observa são os gestos, as repetições desses; a oralidade vinculada à representação interpretativa dos personagens; a imitação diferida e a observação dos demais frente ao significado compartilhado; a resignificação do objeto aceita pelos integrantes da brincadeira também é fruto da colaboração dos envolvidos, havendo reciprocidade dentro da brincadeira, que foi o que sustentou todo o jogo simbólico.(Excerto trabalho 1, p. 12)*

No trabalho 2, a análise das interações usa a noção de jogo de papeis e de brincadeira simbólica. Diferente do jogo simbólico anterior, que não houve proposta direcionada dos adultos, neste episódio foi proposto às crianças

que encenassem a própria situação de sala. A aluna Yasmin foi designada "a professora". A regra inicial da brincadeira era a imitação do colega já definido no início e o que aconteceria dali para frente ficava a critério de cada um. No que refere a interação das crianças, a dupla também vai dando destaque para como as crianças vão tentando apoiar Yasmin no papel a ela designado, e, ao mesmo tempo, como Yasmin vai tentando assumir esse papel.

> *No primeiro episódio, quando Yasmin tem que imitar a professora Adriana, ela parece não saber bem como começar a imitação e então se ouve dois alunos auxiliando ela, dizendo o que ela deveria fazer, isso mostra claramente que toda brincadeira possui regras como o texto de Vygotsky (ano, p.27). (citação retirada)*
>
> *Assim como na vida, todas as ações são regidas por regras, algumas impostas pela cultura familiar e outras pela sociedade, deste modo como a brincadeira imaginária, "é constituída a partir do que a criança observa e conhece, através da vivência direta ou do que mostrado e dito por outro" (Góes, ano, p.02), não teria como ser diferente, a regra está em tudo que realizado pelas crianças e pelos adultos.*
>
> *Para Vygotsky mesmo na situação imaginária há regras, nesse caso, por exemplo, a aluna Yasmin está encarregada de "imitar" a professora, ela por algum motivo não consegue executar e permanece quase que sem reação. A professora percebe sua dificuldade e tenta ajudar perguntando: "Adriana, faz o quê?". Os alunos também tentam ajudá-la respondendo: "corrigindo, pegar caneta", ou seja, dizendo a colega quais eram as atitudes que ela deveria tomar diante daquela situação. Neste momento, as regras mesmo que oculta, estavam estabelecidas. O fato é nítido quando a menina continua sem corresponder ao seu papel e os colegas continuavam dizendo o que ela deveria fazer. Essa dificuldade da aluna na ação proposta pode ser considerada um dos fatores que sucederam a reação dos alunos no episódio posterior. (Trabalho 2, p. 10).*

Na análise do primeiro episódio, a dupla articula o conceito de "imitação" e a ideia de "regras" que constituem uma situação imaginária, conforme apresenta Vigotski (2008). Vale ressaltar essa compreensão da brincadeira que, muitas vezes, é vista de forma naturalizada ou espontaneísta. Compreender que essa brincadeira é construída nas práticas culturais e, portanto, pode ser alimentada com a ampliação do repertório da criança, papel esse que se coloca ao adulto responsável pela organização dos ambientes de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, é rico perceber, pela transcrição e análise, como as alunas vão tentando compreender essa coordenação de papeis que se constitui no aqui-e-agora da situação. A não realização das ações esperadas por uma professora, por parte de Yasmim, é colocada como hipótese para o que sucede no recorte do segundo episódio.

> *No segundo episódio ocorre a disputa de papéis, quando a Yasmin não assume seu papel da maneira que os colegas a orientam e Carlos vai se aproximando da mesa e sem perceber empurra suavemente a Yasmin e ele acaba se sentando à mesa e começa a corrigindo as atividades que ali estavam, mas Yasmin não desiste de ser professora e permanece em pé em frente à mesa o tempo todo nos dando a entender que ela não deixará de exercer o papel que foi dado a ela* (Excerto trabalho 2, p. 11-12).

De novo, o destaque para como o gesto vai constituindo a interação das crianças, nesse caso em especial, em se tratando de crianças surdas. A estratégia de filmar e (re)ver ajuda às futuras professoras a perceber como essas ações vão emergindo e constituindo diálogos, conflitos, negociações que não necessariamente passam pela fala. Por fim, o comentário destacado no Trabalho 2 ao explicar as aprendizagens envolvidas no uso da metodologia:

> *A interação dos alunos e a análise das interações podem nos mostrar o repertório da criança, a cultura que ela carrega, os costumes, os valores, os estímulos que são ofertados a elas como também, o fato de elas sempre estarem atentas a tudo que as cercam e com essas informações, podemos criar estratégias para proporcionar um desenvolvimento rico em estímulos como também a nos orientar a ter mais atenção no convívio com elas, orientando a estratégia a ser utilizada para que o objetivo do aprendizado seja efetivamente aprendido e assimilado. (Trabalho 2, p. 13)*

O destaque para um olhar mais atravessado pelas práticas culturais e pela atividade da criança pode favorecer a construção de uma posição docente que, sem impor significados às ações das crianças, mas também sem se abster de suas contribuições, pode enriquecer o repertório cultural que circula nas escolas, contribuindo com as aprendizagens dos bebês e das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de levar para o início do curso de Graduação em Pedagogia o trabalho com uma metodologia que prevê a observação, o registro em vídeo, o recorte, a transcrição e a análise de episódios de interação de crianças tem se mostrado profícua como um ponto de partida para a ressignificação e a construção de ideias e conceitos relativos à atividade da criança.

A partir dos trabalhos aqui discutidos foi possível observar tanto um exercício de organização e tratamento de informações, saber fundamental para a tarefa docente de documentação dos processos educativos vividos, quanto à possibilidade de operar de forma bastante concreta com conceitos significativos na compreensão da atividade infantil, por exemplo, o brincar.

Espera-se com essa pesquisa contribuir com a reflexão acerca das estratégias de formação inicial de professores, especialmente no que refere à

construção de um olhar docente para e com a criança, no contexto de sua participação cotidiana nas escolas de educação básica.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. S., ANJOS, A. M. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (2012). Processos Interativos de Bebês em Creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 25(2), 378-389.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1, de 15/05/06. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006.

CARVALHO, A. M. A. e BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cad. Pesq.** São Paulo (71): 55-61, 1989.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

NEWMAN, F.e HOLZMAN, L. **Lev Vigotsky, cientista revolucionário.** São Paulo, SP: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Jogo de papéis – um olhar para as brincadeiras infantis.** São Paulo: Cortez, 2011.

PEDROSA, Ma. I. e CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: reflexão e crítica.** 18(3): 431-442, 2005.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de GIS**. Rio de Janeiro/RJ: COPPE/UFRJ, 2008.

A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INFÂNCIA

Melissa Daiane Hans Sasson
melissa.daiane@gmail.com
Vanessa Giovanella Fagundes
vanessa_giovanella01@yahoo.com.br
Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE
Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação,
Joinville, Santa Catarina, Brasil

RESUMO

Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para Educação e Infância – GPEI. A partir das pesquisas de Campos (2008) e Rosemberg (2002) é possível observar que a indicação da orientação de políticas públicas para a infância, em especial para a Educação Infantil, tem sido realizada não apenas pelo órgão público, mas também por organismos internacionais e no caso específico do Brasil, nos últimos anos, por um crescente envolvimento de fundações. Dentre elas, destaca-se a Fundação Maria Cecília Vidigal (FMCSV) a qual foi a propositora do Marco da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e atua em várias frentes, participando nas discussões de políticas públicas, bem como na elaboração de materiais para formação de professores/as, famílias e demais atores sociais que atuam com crianças, em especial crianças na primeira infância, de zero aos três anos de idade. Nesse sentido, a partir de uma análise documental, essa pesquisa buscou compreender, primeiramente, quem são os atores sociais da FMCSV, ou seja, quem são os sujeitos que estão pensando as políticas para a infância, e a partir disso, analisar a parceria público–privado que está sendo configurada junto à esta fundação. No curso dessa investigação, é possível observar que a FMCSV não atua diretamente na execução de políticas, mas tem grande investimento em pesquisas, estudos, seminários e outras estratégias indutoras de políticas para ainfância. Essas ações desenvolvidas pela FMCSV acabam sendo tanto orientadoras de políticas públicas quanto, na nossa hipótese, da própria prática pedagógica/familiar. A presença crescente de instituições privadas na arena de políticas públicas para infância não pode ser compreendida apenas como um novo elemento no cenário atual, mas precisa ser vista como o fortalecimento de um novo modo de gestão pública que induz e defende um novo "tipo" de sociedade civil e traz possíveis interferências na gestão democrática da Educação Infantil.Desse modo, o papel do Estado se torna responsabilidade da sociedade civil, seguindo a lógica defendida pela Terceira Via. Entre outros pressupostos, a Terceira Via defende um novo modelo social baseado no empreendedorismo, no investimento em tecnologia, no capital hu-

mano e na flexibilidade no mercado de trabalho. No entanto, esses princípios e ações aprofundaram/ão os custos sociais e aumentaram as desigualdades nos países de bem-estar consolidado, fato que serão ainda mais agravados em países que não tiveram o Estado de bem-estar social, como o Brasil.Assim, discutir a FMCSV não é apenas buscar conhecer suas atividades, mas buscar compreender sua função na conjuntura atual.

Palavras-chave: Relação público-privado; Gestão democrática; Políticas públicas para educação infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho compõe uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para a Infância – GPEI, da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Ele tem por objetivo introduzir o debate sobre a relação público-privado que tange as ações que vem sendo desenvolvidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV). A escolha por esta Fundação se dá a partir de sua notoriedade e empoderamento no cenário nacional, inclusive como parceira na aprovação de leis nacionais sobre a infância, como o Marco da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016). Para alcançar o objetivo supracitado, primeiramente será apresentado a história da fundação, posteriormente quem são os sujeitos envolvidos nela, para então discutir a relação público-privado que ela engendra, considerando suas implicações para a gestão democrática para a Educação Infantil.

METODOLOGIA

O trabalho em questão traz uma abordagem qualitativa, entendendo que o que se pretende investigar aqui vai muito além de quantificações ou estatísticas. Lüdke e André (1986) nos ajudam a compreender as características das pesquisas qualitativas indicando alguns princípios importantes: o ambiente natural é fonte direta de dados na pesquisa qualitativa; o pesquisador é o seu principal instrumento; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; os significados que os diversos sujeitos atribuem às coisas são objeto de atenção do pesquisador; a pesquisa é indutiva, ou seja, não há a preocupação em buscar a comprovação de hipóteses definidas *a priori*; os focos de interesse do pesquisador vão se refinando e reelaborando durante o processo de pesquisa. Considerando essas indicações, buscamos neste trabalhotrazer reflexões e problematizações, ao invés de verdades absolutas.

Tomamos como escopo de análise as publicações e documentos disponibilizados publicamente no *site*oficial da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, partindo da perspectiva de que a análise de documentos de acordo com Flick (2009) considera que:

> Os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá perguntar-se acerca de: quem produziu, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e os provimentos desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante. (FLICK, 2009, p. 232-233)

Para analisar os discursos dos documentos seguimos as indicações de analisá-los em sua intertextualidade, considerando que os textos expressam processos que são constituídos historicamente e estão imbuídos de ideologias nas práticas discursivas. Conforme Fairclough (2001), qualquer evento ou enunciado discursivo é simultaneamente texto, prática discursiva e prática social.

Ao tratar-se de uma pesquisa documental e por tomar como análises documentos públicos disponibilizados na *internet*, fundamentados na Resolução nº 510[28], de 07 de abril de 2016, ao qual o plenário do Conselho Nacional de Saúde regulamenta sobre a ética nas pesquisas da área das ciências humanas e sociais, essa pesquisa não passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal: Um breve histórico

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) foi criada em 1965 por Gastão Eduardo de Bueno Vidigal e sua esposa Maria Cecilia Souto Vidigal, após o falecimento por leucemia de um de seus quatro filhos, a primogênita Maria Cecília, aos treze anos de idade. A motivação principal de criar a Fundação foi o interesse de maiores pesquisas e conhecimento sobre o diagnóstico de leucemia no Brasil, que na época, era muito escasso. Para tanto, a FMCSV buscou os melhores cientistas em hematologia da Faculdade de Medicina da USP para criar, desenvolver, e colocar à disposição da sociedade um laboratório de hematologia para diagnóstico de leucemia. Como primeiro resultado, o laboratório se tornou uma referência em pesquisa e em documentação sobre a hematologia (por sua biblioteca es-

[28] Tais informações podem ser encontradas no parágrafo único do Art 1º: m“Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados**;** *II – pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011; III – pesquisa que utilize informações de domínio público* [...]” (destaque dados pelas autoras).

pecializada). Este conhecimento foi disseminado por meio de publicações, cursos e palestras realizadas no auditório da Fundação e em outros locais (FMCSV, 2007; 2008; 2009).

Durante quarenta anos a Fundação desenvolveu este trabalho pioneiro e realizou exames gratuitos para outras entidades. Porém, nesse período ocorreu um progresso científico de grande magnitude gerando novos conhecimentos sobre o entendimento do câncer, incluindo a leucemia. Novas tecnologias de pesquisa, de diagnóstico e de tratamento modificaram substancialmente o entendimento da leucemia. Isto gerou no Brasil novos centros de hematologia com estudos mais adiantados sobre a doença. Em 2001, frente a esse cenário e com o falecimento do fundador, os novos dirigentes da Fundação decidiram iniciar um processo de revisão da missão da FMCSV, com o intuito de adequar seu papel às necessidades atuais da sociedade e aos interesses da nova geração. Esta última, composta pelos netos do fundador, passou a ter uma participação ativa na administração da FMCSV, visando à continuidade do legado da família Souto Vidigal (FMCSV, 2007; 2008; 2009; 2010).

Em 2003 inicia-se formalmente o processo de redefinição da Fundação e ampliação de seu escopo de atuação. Após uma criteriosa análise situacional tomou-se a decisão de transferir o Laboratório de Hematologia para o Hospital das Clínicas de São Paulo (Fundação Faculdade de Medicina - FFM), possibilitando assim um aumento em sua capacidade de atendimento. Um novo estatuto social foi criado e posteriormente aprovado pelo Curador de Fundações. De acordo com este estatuto, a FMCSV continua sendo uma Fundação de caráter privado, sem fins lucrativos, instituída pela Família Souto Vidigal como instrumento de sua responsabilidade social. As mudanças no estatuto incluem: a) novo objeto social; b) criação de um fundo patrimonial; c) nova estrutura de governança. O objeto social passa a ser a "melhoria da qualidade de vida da população brasileira por meio da promoção da educação, da saúde, da cultura e da proteção ao meio ambiente". Para colocar em prática seu objeto social, a Fundação definiu três áreas programáticas prioritárias: saúde, educação e meio ambiente (FMCSV, 2007).

O fundo patrimonial foi criado para possibilitar a sustentabilidade da Fundação. E estatutariamente a Fundação pode despender anualmente em seus programas até 5% dos ativos componentes do Fundo, sendo este gerido de forma a permitir a perpetuidade dos recursos. A nova estrutura de governança é composta por um Conselho Curador, do qual participam quatro membros da família e três membros externos a ela; um Conselho Fiscal formado por três membros; um Diretor Superintende e uma equipe profissional (FMCSV, 2007).

Durante o ano de 2007, a Fundação colocou sua atenção em definir

seu papel primordial, sua identidade. Concluiu que deseja ser uma organização de inteligência, isto é, aquela que identifica e gera conhecimento sobre temas importantes para a sociedade e, através de análise e sistematização do conhecimento, cria e dissemina alternativas de ações para solução de problemas iminentes ou futuros (FMCSV, 2007).

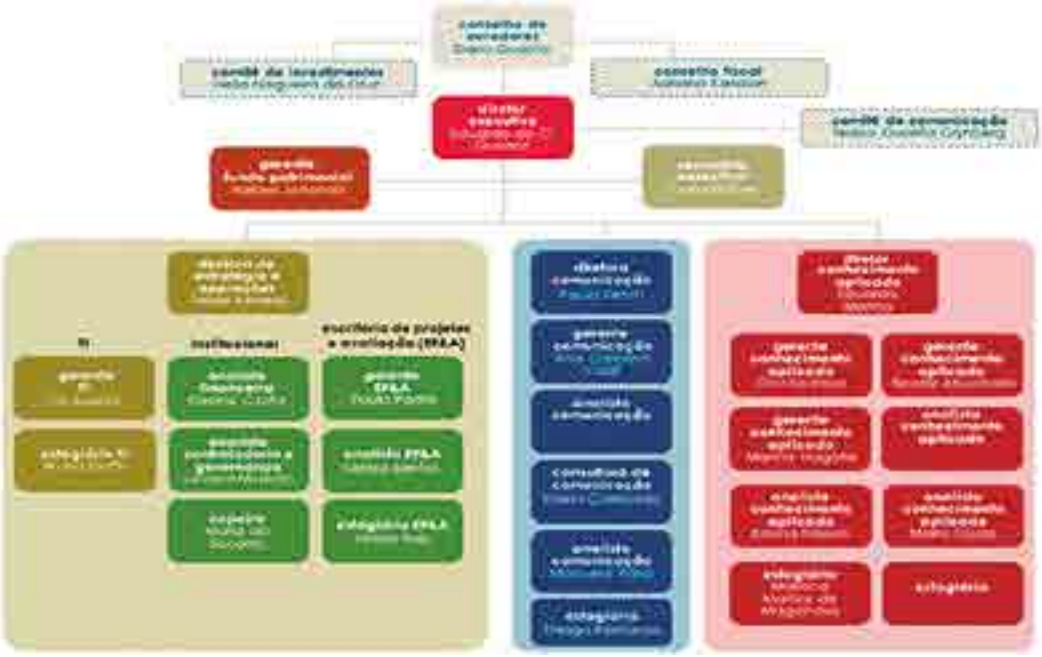
Em 2008 a Fundação desenvolve o PDI que tem como missão melhorar o cuidado à primeira infância, de modo a favorecer o desenvolvimento infantil integral e integrado de crianças nos seus aspectos físicos, cognitivos e psicossociais. Desta forma, busca contribuir para a redução dos riscos de dificuldades psicossociais do indivíduo ao longo da sua vida – tais como dificuldade de aprendizagem, criminalidade, violência, droga adição, entre outros – acreditando favorecer a inclusão social. Seus objetivos são: a) contribuir para a incorporação de conhecimentos, práticas e hábitos adequados nos cuidados às gestantes e crianças até três anos, tanto na cultura familiar como nas estruturas de serviços; b) explorar e desenvolver programas e estratégias eficazes para difundir de forma ampla para gestantes, famílias e cuidadores a importância do vínculo afetivo no desenvolvimento e estruturação neuro-biológicos da criança até três anos de idade. A principal estratégia do PDI é a disseminação da informação e conhecimento sobre desenvolvimento infantil (FMCSV, 2008).

Este programa foi concebido tendo como meta a geração e disseminação da informação e conhecimento sobre desenvolvimento infantil em sua diversidade temática. Esta decisão resultou da constatação de que há informação e conhecimento já devidamente comprovados pela ciência e que não estão suficientemente disseminados para os adultos responsáveis pelo cuidado e atendimento da população infantil do zero aos três anos de idade. Estes conhecimentos se originam em diferentes disciplinas tais como: neurociência, medicina, psicologia, pedagogia, nutrição. Esta configuração reflete a composição dos atores e membros da FMCSV ao qual expomos a seguir.

Membros da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

A partir das pesquisas realizadas no *site* oficial da FMCSV, observamos que dentre os membros que desenvolvem suas ações e programas, encontram-se profissionais muito ligados às áreas biomédica, médica, neurológica, econômica, jornalística, administrativa. Essa análise se deu a partir da pesquisa realizada sobre a formação e currículo dos membros da FMCSV, conforme indica gráfico a seguir

Figura 1 - Composição de membros da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV)



Fonte:<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/governanca-e-gestao/Paginas/Organograma.aspx>. Acesso em: 01/07/2018.

A lógica de profissionais das áreas supracitadas, demonstra-nos uma aproximação ao que Apple (2003) denominou como uma das classes da nova direita, a qual é composta por especialistas e profissionais qualificados, mas que defendem a lógica da necessidade de a sociedade civil tomar para si o papel que seria de responsabilidade do Estado, que segundo a defesa de Giddens (2007, p. 25) "precisa tanto extrair sustento da sociedade civil como desempenhar papel ativo em regulá-la", afastando a possibilidade de políticas e ações que envolvam a todos de igual maneira, universal e não focal.

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e a Terceira Via

É possível observar que nos últimos anos houve um incremento na relação público – privado no provimento da Educação Infantil, bem como, o surgimento de novos atores na proposição das políticas públicas, como indicam as pesquisas de Campos (2008) e Rosemberg (2002). Seguindo essa perspectiva, observamos que a relação público-privado é pautada a partir de uma nova concepção de Estado, que dá espaço e prioriza outros atores sociais, através da Sociedade Civil organizada, em consonância com a "terceira via" ou "terceiro setor" sejam elas Fundações, ONGs, OSCIPs, etc. Para Silva (2016, p. 128):

> [...] o processo de reforma do Estado da década de 1990, foi difundida pelos "aparelhos privados de hegemonia", sob o pretexto de que o "Estado estrito" não tinha condições financei-

> ras, nem de gerenciamento, para assegurar a implementação dos direitos sociais. Fundamentado neste entendimento, o lema pró fortalecimento do "Estado estrito" passou a ser: o que não pudesse ser imediatamente privatizado, deveria ser publicizado mediante o estabelecimento de parcerias entre o "Estado estrito" e o "terceiro setor".

A partir dessas considerações, compreendemos que a FMCSV compõe o que o autor denomina de "terceira via", na medida em que

> [...] baseia-se em uma governança que busca seu aprimoramento constante e melhores práticas, avaliação e monitoramento, contribuindo assim para disseminar a causa da primeira infância e provocar mudanças sistêmicas, aquelas que envolvem diferentes atores e esferas da sociedade, trazendo transformações com impactos reais, escaláveis. (FMCSV, 2013)

Observamos que a FMCSV procura "unir esforços", isto é, articular ações entre o setor público, privado, academia e sociedade civil, conforme é anunciado em seus documentos. E sua grande tarefa é criar, traduzir, sistematizar e disseminar conteúdos sobre a primeira infância para a sociedade, e especialmente ao público de interesse da Fundação oferecer argumentos e subsídios para que reconheça, atue e defenda a causa.

Desenvolve suas atividades a partir de quatro grandes prioridades: a) sociedade informada; b) políticas e práticas, c) educação infantil, d) atenção as famílias. Cada prioridade possui projetos específicos, de modo que na prioridade políticas e práticas, entre seus projetos existe, dentro do Núcleo de Ciência pela Infância (NCPI), o "Programa de Liderança executiva", o qual busca "envolver formuladores de políticas públicas, gestores públicos e líderes da sociedade civil em diálogo a respeito do Desenvolvimento na primeira Infância" (FMCSV, 2018).

Ao considerarmos as prioridades da Fundação, bem como seu modo de ação entendemos que a mesma tanto é orientadora de políticas públicas quanto indicadora de um modo de desenvolver a criança, um modo de composição de relação familiar, uma perspectiva de defesa de Educação Infantil. Isto é, a Fundação acaba por ocupar um lugar privilegiado na construção de consensos em relação ao papel do Estado, da família no desenvolvimento das crianças.

Embora a FMCSV não atua diretamente na execução de políticas, ela apresenta grande investimento em pesquisas, estudos, seminários e outras estratégias indutoras de políticas para a infância. Essas ações desenvolvidas pela FMCSV acabam sendo tanto orientadoras de políticas públicas quanto, na nossa hipótese, da própria prática pedagógica/familiar.

Nossa consideração em relação a Fundação como ativa na construção de consensos advém da discussão que indica que o consenso pode ocorrer de

duas formas por meio de força, domínio e como direção intelectual e moral. Nesse sentido

> se o consenso não for constituído pela imposição da força precisamos atentar para a forma como se produz a hegemonização de um pensamento, de que forma os grupos sociais e as classes se organizam, qual a correlação de forças e como acontece a disputa na sociedade". (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 116)

A partir disso, consideramos que presença crescente de instituições privadas na arena de políticas públicas para infância não pode ser compreendida apenas como um novo elemento no cenário atual, mas precisa ser vista como o fortalecimento de um novo modo de gestão pública que induz e defende um novo "tipo" de sociedade civil e traz possíveis interferências na gestão democrática da Educação Infantil. Desse modo, o papel do Estado se torna responsabilidade da sociedade civil, seguindo a lógica defendida pela Terceira Via.

Entre outros pressupostos, a Terceira Via defende um novo modelo social baseado no empreendedorismo, no investimento em tecnologia, no capital humano e na flexibilidade no mercado de trabalho. No entanto, esses princípios e ações aprofundaram/ão os custos sociais e aumentaram as desigualdades nos países de bem-estar consolidado, fato que serão ainda mais agravados em países que não tiveram o Estado de bem-estar social, como o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos discutir a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal compreendendo como um novo autor social que se apresenta a partir de uma nova definição do papel do Estado. Em outras palavras, procuramos discutir como a própria forma de organização desta fundação aponta para um modo de consolidar tanto um tipo de relação público – privado, quanto de reformar um novo tipo de gestão pública.

Conforme indicamos no trabalho, entendemos que a função da fundação vai ao encontro do projeto da Terceira Via, ao qual por sua vez defende a urgência em se reformar o Estado e as formas de governo, e que nesse processo as parcerias públicas–privadas são grandes aliadas, posto que são colocadas como geradoras de novas oportunidades. Não obstante, entendemos de modo diferente esse processo, e compreendemos que, quando uma fundação privada assume função de pensar e /ou induzir políticas públicas, ela mais afasta o Estado do seu dever social, do que efetivamente o pressiona para ampliar suas políticas sociais (CAMPOS, 2018).

Assim entendemos que a presença de instituições privadas na arena de políticas públicas, não pode ser compreendida apenas como um novo elemento no cenário atual, mas necessita ser vista como o fortalecimento de um novo modo de gestão pública que induz e defende um novo "tipo" de sociedade civil,

trazendo possíveis interferências na gestão democrática da Educação Infantil, na medida em que desresponsabiliza o Estado de assumir seu papel da oferta de qualidade da educação para todos e todas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

BERNARDI, Liane Maria, UCZAK, Lucia Hugo e ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público – privada. In PERONI, Vera Maria Vidal, LIMA, Paula Valim de e Kder, Carolina Rosa (Orgs). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e organismos Internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/ Acesso em: 26 mai 2018.

_____. **Relatório de Atividades 2007**. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2008**. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2009**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>. Acesso em: 01/07/2018.

_____. **Relatório de Atividades 2010**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/relatorios-de-atividades.aspx>. Acesso em: 01/07/2018.

GIDDENS, Anthony. **O debate global sobre a terceira via.** Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESPE, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ROSEMBERG, Flúvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002, p. 25-63.

SILVA, Domingos Pereira da. **O plano de desenvolvimento da educação no contexto da terceira via: o neoliberalismo reconfigurado.** 2016. 143 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas.

"O ENIGMA DA INFÂNCIA", A VERDADE DA CRIANÇA, O DESAFIO DA DOCÊNCIA: DIÁLOGO ENTRE A FILOSOFIA DA INFÂNCIA E A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Rosalina Rocha Araújo Moraes
rosalina28@gmail.com
Silvana Mendes Sabino Soares
silsabinoso@gmail.com
Ana Maria Monte Coelho Frota
anafrota@ufc.br
Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação (FACED)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Fortaleza, Ceará, Brasil

> "*A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. [...] embora a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido que faz com que jamais possamos esgotá-la.*"
>
> (Jorge Larrosa)

RESUMO

A educação infantil, objeto de estudos acadêmicos e políticas públicas cada vez mais comuns no campo educacional, ainda enfrenta desafios quanto à identidade. Em face às discussões sobre direitos, currículos, práticas pedagógicas, avaliação, dentre outros, busca-se, em última instância, atender, adequadamente, as crianças. Como definir o que é adequado e bom para as crianças? Com base em que se toma as decisões? O que se pretende com as escolhas que se faz? Será que o caminho que vem sendo percorrido é o certo? Se não, por onde se deve caminhar? Será que há UM caminho certo? Essas e outras inquietações permeiam nosso imaginário e alimentam reflexões que se alinhavam ao largo do artigo. Apropriamo-nos desse verbo não sem interesse, mas com o propósito de deixar claro o movimento que pretendemos: alinhavar um debate despretensioso de costuras e arremates; reflexivo e aberto ao constante processo de refazer-se à luz das tantas possibilidades de discussão sobre infâncias, crianças e docência na educação infantil. As práticas pedagógicas e as políticas públicas para a educação infantil refletem concepções de criança e infância situadas em contexto sócio-histórico. Portanto, refletir sobre tais concepções e estar disponível a revê-las é imprescindível ao professor de educação infantil. Este texto tem como pano de fundo essas preocupações. Cientes das diversas lentes a partir das quais se pode examinar essas questões, optamos, neste estudo, por priorizar a Filosofia da Infância (FI) e Psicomotricidade Relacional (PR); olhares distintos, porém similares na forma de conceber crianças

e infâncias. Para a FI, a infância é um enigma e a criança um estranho que não se permite conhecer previamente. A infância não pode ser capturada, escapa à objetivação. Como conceber uma educação infantil que, via de regra, chega involucrada, em pacotes recheados da lógica adultocêntrica, permeada de certezas e saberes especializados? Se comungamos com a FI, como aceitar que a educação infantil seja pensada e planejada de forma alheia às verdadeiras demandas das crianças? São reflexões necessárias a um fazer pedagógico atento, responsável e comprometido com a verdade das crianças. Que verdade é essa? Cada criança possui a sua, e essa verdade está no reconhecimento de sua alteridade. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental. Para tanto, o professor necessita se despojar de seus saberes rígidos, disponibilizando-se a acolher o outro em sua singularidade. É essa também a compreensão da PR, abordagem na qual vislumbramos contribuições importantes ao professor de educação infantil. Militando pelo respeito à singularidade infantil, a PR convoca os educadores a se desarmarem e se permitirem uma experiência de escuta e diálogo com a criança. Nesse processo, mobilizam-se todas as dimensões sensoriais no intuito de escutar sensivelmente o outro em toda sua inteireza, considerando todas as formas de comunicação, sobretudo seus dizeres corporais, que podem revelar muito das necessidades, demandas, ideias e dos desejos das crianças. Consideramos que essas duas abordagens oferecem contribuições substanciais à discussão sobre criança e infância, favorecendo uma construção da docência na educação infantil que fomente práticas pedagógicas preocupadas e comprometidas com a infância.

Palavras-chave: Filosofia da Infância; Psicomotricidade Relacional; Docência na educação infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe reflexões acerca de infância, criança e docência na educação infantil. Nesse sentido, conduz um diálogo entre Filosofia da Infância e Psicomotricidade Relacional, buscando apontar, em ambas as abordagens, subsídios para a discussão acerca dessas três categorias. Sem o intuito de responder questões práticas, interessa-nos iluminar o debate acerca dos desafios da docência na educação infantil no contexto contemporâneo em que a infância reclama seu lugar enquanto categoria social, e a criança exige olhares atentos às suas potencialidades e ouvidos disponíveis a ouvi-las de forma sensível e integral.

A educação infantil é a etapa da educação básica que, no Brasil, ocupa-se em cuidar e educar crianças do nascimento até os cinco anos, onze meses e vinte e nove dias de vida (BRASIL, 1996). Foco cada vez mais frequente de pesquisas e políticas educacionais, carrega (ainda) a forte marca de uma identidade pouco clara.

Aos poucos, o espaço da educação infantil vem se constituindo como um contexto em que crianças e profissionais constroem aprendizagens acerca de si, dos outros e do mundo do qual fazem parte. O que ocorre por meio da experiência; mais especificamente, das interações e brincadeiras (BRASIL, 2009).

As crianças, concebidas como sujeitos de direitos, cidadãs dentro da sociedade, desafiam os profissionais em busca de uma educação que não privilegie apenas uma linguagem, mas que seja comprometida com o seu desenvolvimento integral, proporcionando-lhes meios e situações para que possam crescer em toda sua potência, habilitando-sea participar da vida em sociedade nas mais variadas instâncias.

É necessário, entretanto, compreender seu caráter de ser humano em desenvolvimento, sua fragilidade e dependência em relação ao modo de vida adulto, sem, no entanto, considerá-la incapaz e passiva. Oportunizar sua participação e contribuição na organização social das instituições, em específico nas de educação coletiva em que são atendidas, é fundamental. Isso denota o respeito e o acolhimento à pessoa, protagonista do meio, espaço de educação e cuidado para quem se destinam os esforços e os interesses institucionais.

Para Zabalza (1998), a educação infantil enfrenta desafios de duas ordens: os que são comuns a todas as etapas da educação e os específicos à própria etapa educacional. Os primeiros se referem à construção de um autêntico projeto formativo integrado, à conquista da autonomia institucional e ao desenvolvimento profissional, que compreende os professores à medida queassumem o compromisso como educadores e profissionais do currículo. Os desafios especificamente postos à escola infantil são, para esse estudioso da qualidade em educação infantil, "o desenvolvimento institucional da escola infantil; a fundamentação de um novo conceito de criança pequena como sujeito da educação; a organização do currículo e, a revitalização profissional dos professores." (ZABALZA, 1998, p.11-12).

O referido autor argumenta que o conceito de criança tem evoluído ao longo dos tempos e se apoia sobre duas ideias básicas: a de criança sujeito de direitos e a de criança competente. Essas ideias de fato representam visões diferenciadas da ideia de criança como adulto em miniatura (ARIÈS, 1981), passiva, destituída de desejos, de interesses, de opiniões, incapaz de participar e contribuir socialmente.

Apropriar-se da moderna ideia de criança e, mais que isso, lidar com esses sujeitos de modo a garantir-lhes plenamente seus direitos, evidenciando e respeitando toda a sua competência, é tarefa urgente da sociedade contemporânea. Esse é um desafio para os profissionais da infância, de modo especial para o professor, cujo *métier*se desenvolve em coletividade, o que torna mais complexa a empreitada de considerar a alteridade da criança. A esse profissional se impõe a necessidade de um contínuo refazer-se por meio da formação

e do aprendizado de formas de ação, metodologias e vivências que possam assegurar a docência com crianças.

A legislação brasileira apresenta orientações importantes para se pensar propostas pedagógicas para a educação infantil pautadas no respeito e atendimento às especificidades desses sujeitos. Nesse sentido, orienta práticas pedagógicas que adotem como eixos norteadores as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009). Aos professores compete, portanto, garantir que as experiências desenvolvidas no cotidiano das instituições de educação infantil favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças sem, contudo, perder de vista a importância que as brincadeiras e as interações assumem nesse contexto.

Além das REFERÊNCIAS oficiais, encontramos na literatura aportes teóricos importantes para se pensar a atividade docente na educação infantil. Neste artigo, buscamos subsídios em duas perspectivas teóricas a fim de refletirmos sobre os desafios dessa docência: a Filosofia da Infância e a Psicomotricidade Relacional.

A perspectiva da Filosofia da Infância propõe uma forma de ver a criança como um ser que descobre o mundo e se descobre à medida que experiencia situações com seus pares e com adultos. Fiel à sua essência indagadora, a filosofia não se atém a questões práticas nem pretende apontar respostas. Contudo, promove importantes reflexões que podem contribuir sobremaneira para a prática docente dos professores de crianças. Possibilita a esses profissionais abrir-se ao novo, na medida em que os convida a olhar para todas as crianças como seres potentes, ímpares, distintos dos adultos.

A Psicomotricidade Relacional, embora alicerçada na psicanálise, apresenta muitos pontos convergentes com a Filosofia da Infância na forma de conceber a criança. Ocupa-se de cuidar da qualidade das relações dos sujeitos (com os outros e consigo). Potencializa a ação docente à medida que promove um espaço de cuidado para o professor, conduzindo-o a um processo de autoconhecimento e reflexão sobre si e sobre suas relações, sejam pessoais, sejam profissionais.

A PERSPECTIVA DA FILOSOFIA SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DE JORGE LARROSA

Se consideramos a criança capaz e dotada de potencialidades, necessitamos olhar para ela de forma a perceber essas características e evidenciá-las. Ouvir o que ela tem a dizer, acolher suas curiosidades acerca do mundo e dos mistérios que há em sua volta, enigmas que os olhos do adulto, em sua maioria, não conseguem mais perceber e, portanto, incapacita-o de admirar e admirar-se. Para tanto, é imprescindível motivá-la na busca de novas descobertas que possam lhe possibilitar a construção de respostas. De natureza

temporária, essas respostas não se traduzem em verdades absolutas, mas em retalhos de um tecido que, unidos, unem-se a tantos outros. Entendemos que, desse modo, possam-se tecer conhecimentos, ainda que fugazes, possíveis de satisfazer às indagações das crianças, sujeitos partícipes da sociedade.

O arcabouço de informações sobre a infância, no que se inclui a criança, vem sendo paulatinamente ampliado. Entretanto, a despeito do conhecimento produzido e acumulado em diferentes áreas sobre infância e criança, de concepções variantes ao longo dos tempos (CASTRO, 2013), mesmo com tanta produção comercial, literária e social para ela, nós ainda a desconhecemos.

Para Larrosa (2013, p.184), a infância é aquilo que "sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida." Esse modo de ver a infância atormenta os que, como nós, não se conformam ao estabelecido *status quo* do que é ser criança na contemporaneidade.

Nosso conhecimento, no entanto, não deve ser desprezado. Antes carece de questionamentos que sejam capazes de permitir à criança ser e viver de acordo com as suas potencialidades e, da mesma forma, permita-nos viver com ela, descobrindo e construindo o inesperado, o que está por vir, o que ainda não nos foi revelado. É despir-se da indumentária do saber constituído e vê-la como sujeito de suas conquistas. Isso não significa deixá-la à mercê de sua própria sorte, senão caminhar com ela, proporcionando-lhe oportunidades de fazer e fazer-se, conhecer e conhecer-se.

Do mesmo modo, não podemos desprezar o que construímos acerca da criança: sua figura, personalidade, desenvolvimento, ritmos e modos; apenas mergulhar, na descoberta de seu jeito de ser, considerá-la outro, o estrangeiro (KOHAN, 2007), que, aos poucos, e a despeito das escassas oportunidades que lhes são dadas, revela-se. Essa forma de considerar a criança se opõe à concepção inventada na modernidade que a posicionou como "o outro negativo do adulto, uma vez que a criança demarcava o ponto de partida, e o adulto, o de chegada, em uma trajetória ascendente de humanização." (CASTRO, 2013, p.71).

Em contrapartida, Larrosa (2013, p. 185) nutre nossa reflexão com a ideia da infância como um outro que:

> não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e o que desvia de qualquer objetivo; não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites.

A compreensão dessa ideia traz consigo uma mudança de pontos de vista em relação à participação das crianças no tecido social, no qual se situam a escola e as instituições que pretendem acolher, educar e cuidar de seus pequenos cidadãos. Trata-se, pois, de vê-los como iguais, guardando todas as diferenças que lhes são peculiares, e esta é uma possibilidade que se abre frente ao processo de participação social a que todos os cidadãos são convocados. Nesse exercício dos adultos de vê-las como iguais, está implícita a necessidade de ouvi-las, pois não se pode conceber participação efetiva das crianças sem que haja uma escuta atenta de seus dizeres.

Na visão de Castro (2013, p.77), as crianças não se credenciam à cidadania por terem as mesmas responsabilidades dos adultos no aparato social e sim porque elas, de fato, "contribuem diferencialmente para a existência e a produção/reprodução das sociedades" e, isso, não se pode mais negar. Em conformidade com Larrosa (2013), Castro (2013) considera a criança como um outro, diferente daqueles que já estão no mundo, seres ímpares que se assemelham e se diferenciam mutuamente. Iguais na diferença.

Ela afirma que "cada recém-chegado acrescenta ao mundo algo que é novo, algo que nunca esteve aí." (CASTRO, 2013, p. 83). Ele, Larrosa, nos põe em diálogo com aquilo que não esperamos, capaz de interromper qualquer expectativa. Vê, pois, o nascimento, a chegada de um novo ser humano ao mundo, como algo que "longe de se inserir placidamente nos esquemas de percepção que funcionam no nosso mundo, coloca-os radicalmente em questão" (LARROSA, 2013, p. 189).

Com tais afirmações, ambos abrem espaços e possibilidades para a alteridade da infância, algo que se traduz como "nada mais, nada menos do que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença" (LARROSA, 2013, p. 185). Não se trata de um outro de nós mesmos, portanto, um outro a que precisamos conhecer e que nos oportuniza, sobretudo, perceber no cotidiano a sua integralidade de ser em pleno florescer da vida.

É um outro porque "sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. [...]" (LARROSA, 2013, p. 187). Nesse sentido, afirmamos com o autor que a criança nunca será "o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início" (LARROSA, 2013, p. 187). Assim, a infância não pode ser compreendida como uma fase evolutiva para a adultície. Do contrário, a entendemos como ruptura e recomeço, o que equivale a dizer que:

> Não é o momento em que colocamos a criança em uma relação de continuidade conosco e com nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática

> de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início. (LARROSA, 2013, p. 187)

Aqui, então, é lançado o grande desafio de dialogarmos com "a presença enigmática da infância". Ela que nos desafia e nos inquieta, fazendo-nos, por vezes, tropeçar e perder as bases pseudossólidas de nosso saber e de nosso poder sobre ela. A proposta da filosofia por Larrosa (2013) é exatamente pensar o enigma da infância na medida daquilo que nos escorre pelos dedos. Pensá-la, pois,

> na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). (LARROSA, 2013, p. 185)

Portanto, está aberta a experiência da criança como um outro e cabe a nós vivenciá-la. Para Larrosa (2013, p. 186), "Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas de nosso saber e de nosso poder". Dessa maneira nos convida ao encontro com algo tão inesperado, a ser compartilhadamente edificado e paulatinamente desvendado.

Estar no mundo há mais tempo não faz de nós, adultos, conhecedores exímios das crianças. Pensar assim pode nos conduzir ao caminho da desconsideração e da invisibilidade das crianças e infâncias, uma vez que sob a capa do saber repousa a impossibilidade do desconhecer, do não saber, do querer descobrir e do abrir-se ao que está por vir, ao devir-criança (KOHAN, 2007), aquilo que desafia as verdades postas e abre o espaço para outras verdades que podem ser descobertas a partir do desconhecido, da estrangeiridade, da possibilidade de ouvir as crianças, compreender seu tempo, percorrer caminhos com elas e garantir-lhes o espaço de sua inteireza potente e capaz.

Se pudermos com Larrosa (2013, p. 188), mirar a educação como "o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem", como "a forma em que o mundo *recebe* aqueles que nascem" podemos nos abrir "à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade". Em decorrência, poderemos ser capazes de abrir espaço para a infância sem a pretensão de reduzi-la a lógica adultocêntrica.

Trata-se, portanto, de vislumbrar em todas e cada uma das crianças, a novidade, contemplá-las em sua alteridade e estar abertos a suasverdades. Encontrar esse outro também em nós, docentes da educação infantil, em nossas memórias de infância e poder trazê-lo ao contexto de coparticipação, encontro, descobertas e construções.

Entendemos, desse modo, que uma docência para a emancipação da criança só se constrói a partir da libertação docente das amarras do saber-se pronto e das verdades diretivas a que somos sujeitos cotidianamente pelos condicionantes de uma formação repleta de lacunas.

Somos os adultos, contudo, nem por isso estamos impedidos de nos maravilhar, de aprender e nos surpreender diante dos acontecimentos, que jamais se dão da mesma forma, com os mesmos tons, com as mesmas emoções e os mesmos desafios. Se cada momento é único, que de fato possamos oportunizar que seja. Se cada criança é ímpar, que a possamos considerar em suas potencialidades e experimentar com ela o caminho do descobrimento de si, do outro e do mundo culturalmente construído, porém não imutável.

Aos professores da educação infantil cabe cultivar uma profissionalidade séria e comprometida, sem, contudo, perder a capacidade "de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que nesse olhar há de inquietante para todas as certezas e seguranças e, apesar disso, permanecer atentos, a esse olhar [...]" (LARROSA, 2013, p. 192). A esses professores, as crianças dirigem o chamado de "sentir-se responsáveis ante seu mandato: deves abrir-me um espaço no mundo de maneira que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz!" (LARROSA, 2013, p. 192).

Nossas verdades preestabelecidas podem nos impedir de descobrir, de nos maravilhar diante do enigma da infância e de acolhê-la como novo, a ser, junto com ela, vivida, construída, inventada. Por isso, ao professor, e de forma específica ao professor da educação infantil, do qual tratamos neste texto, é imprescindível rever essas verdades, esses saberes e se abrir ao novo. Como fazê-lo são caminhos que precisamos construir. No tópico seguinte, convidamos o leitor a refletir sobre esse contexto. Teceremos algumas considerações acerca da docência na educação infantil, tomando como referência as contribuições da Psicomotricidade Relacional.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUBSÍDIOS DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Neste texto, escrito a seis mãos, trazemos olhares de distintas práticas profissionais para pensarmos a infância, a educação infantil e a docência nesse contexto. Nossas diversificadas experiências: pesquisa, formação de professores, gestão e docência na educação infantil, têm nos proporcionado valiosas lições. Entre tantas, o entendimento de que crianças são seres extremamente subversivos, questionadores e audaciosos. A despeito das amarras e mordaças às quais a sociedade insiste em lhes subjugar, conseguem, em certa medida, desvencilhar-se e se mostrar em sua verdade, ou seja, em sua singularidade.

De seu mundo repleto de possibilidades, alheias ao significado do vocábulo impossível, as crianças nutrem uma profunda habilidade de pôr em xe-

que as certezas e verdades do mundo adulto. Reafirmando o posicionamento de Larrosa (2016), que também é nosso, consideramos que a infância é incapturável. Enquanto despendemos energias em busca de estratégias para decifrá-la, ela nos "perturba". Mas por quê? A natureza perscrutadora da infância nos assombra quando nos indaga, tira-nos da zona de conforto em que nossos frágeis saberes um dia nos colocaram.

Tudo isso nos conduz a várias indagações: como nós, professores, educadores, adultos em geral, temos lidado com as infâncias e com as crianças? Temos ouvido nossas crianças nos diversos espaços em que nos relacionamos com elas? Como temos tratado a questão da alteridade infantil? Até que ponto estamos abertos a rever nossos saberes? Como os processos formativos podem contribuir para práticas pedagógicas mais democráticas e em harmonia com a alteridade infantil? Embora não nos caiba responder, neste espaço, a essas questões, todas elas nos parecem legítimas e dignas de reflexões.

A escuta da criança, aspecto tão ressaltado por abordagens atuais sobre educação infantil como a Pedagogia da Escuta (RINALDI, 2017), não raramente é comprometida pela lógica adultocêntrica que se estabelece nas relações entre adultos e crianças nos espaços sociais de educação coletiva. Depreendemos dessa constatação que, se não temos ouvido adequadamente as crianças, negligenciamos a infância, esse "outro desconhecido", no que diz respeito à sua alteridade.

Pensar em estratégias para romper o abismo que se construiu historicamente entre adultos e crianças é fundamental ao professor de educação infantil. Na busca de uma referência teórica que nos ajude a refletir sobre essas questões, encontramos na Psicomotricidade Relacional, alguns subsídios para esse diálogo.

A Psicomotricidade Relacional reconhece a alteridade da criança e tem por fundamentos básicos ouvi-la em sua inteireza e aceitá-la da maneira que ela se revela, sem julgamentos ou preconceitos. Nesse sentido, afina-se com as ideias de Larrosa (2016, p. 196) quando ele afirma que:

> Uma criança alcança o verdadeiro no instante em que aparece como alguém singular e irrepetível, como uma pura diferença irredutível a qualquer conceito, como uma pura presença irredutível a qualquer causa, condição ou fundamento, como uma realidade que não pode, jamais, ser tratada como um instrumento, como um puro enigma que nos olha cara a cara.

Para o professor da educação infantil, um dos grandes desafios é construir uma práxis que reconheça e opere com essa diversidade da criança, com essa subjetividade que lhe é tão peculiar. Essa dificuldade advém da natureza da educação, que, na crítica feita por Larrosa (2016, p. 193), constitui "[...] a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de

conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades". Essa concepção de educação não deixa espaço para uma docência focada na alteridade e nas potencialidades da criança, pois, nessa perspectiva, a educação constitui "uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar." (LARROSA, 2016, p. 193).

Se entendemos que essa é uma descrição representativa da educação infantil hoje, precisamos refletir sobre o que fazer para nos desvencilharmos desse modelo. É nessa perspectiva que este texto direciona seu foco para a Psicomotricidade Relacional, como uma possibilidade formativa que possa auxiliar o professor, contribuindo para a complexa tarefa de re-ver sua prática e saberes.

No âmbito escolar, quando direcionada à criança, a abordagem se identifica como uma prática educacional profilática que visa à promoção do desenvolvimento pessoal da criança com foco em seu protagonismo, na ampliação de sua autonomia e expressão de sua subjetividade. Quando pensada para a docência, a proposta assume feições similares, contudo, adequada ao contexto do mundo adulto. Visa, portanto, ao desenvolvimento pessoal do professor através de um processo de autoconhecimento que lhe possibilite se fortalecer em sua subjetividade, expressar seu protagonismo e individualidade, ampliar sua autonomia dentre outros elementos.

Ouvindo a si próprio, conhecendo e compreendendo melhor a si mesmo, é esperado que esse professor reúna maiores condições de escutar e compreender esse outro que é a criança, face ao ativismo cotidiano da docência na educação infantil, que, por sua vez, favorece um cenárioem que a criança é pouco escutada.

Quando se trata da educação de bebês e crianças bem pequenas, entendemos que esse quadro tende a se acentuar em função da fala pouco articulada da criança e do desconhecimento ou indisponibilidade do professor em interpretar outras formas de linguagem, como a linguagem corporal, por exemplo. Gusi (2013, p. 144) nos lembra que "muitas vezes, no dia a dia, não entendemos o que a criança quer dizer comportando-se de maneira diferente". E por que isso acontece? Cabe destacar que a escuta não é algo que se aprenda nos processos de formação inicial de professores. Ao fazermos uma consulta rápida aos currículos dos cursos de pedagogia no Brasil notamos que esse não é um tema que venha recebendo atenção nesses cursos. Façamos aqui uma digressão a fim de exemplificar essa assertiva tomando como exemplo o currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Considerado o melhor pelo Ranking Universitário da Folha (RUF)[29] de 2017, o curso de Pedagogia da UFRJ pode ser considerado um termômetro

[29] https://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-universidades/

dessa realidade. Composto por 45 componentes curriculares obrigatórios e 56 optativos, distribuídos em 9 semestres, possui apenas 3 disciplinas com enfoque na educação infantil: Práticas de ensino em educação infantil (obrigatória); Concepções e práticas em educação infantil (obrigatória); Práticas educacionais na creche (optativa). Ressaltamos que nem mesmo essas disciplinas, cujo foco é a criança, trazem o tema da escuta. A disciplina optativa, voltada para o contexto da creche, acena com uma possibilidade de abordagem dessa natureza quando em seu texto veicula a intenção de discutir "educação e cuidado numa perspectiva dialógica e ética" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 1). O currículo só aborda a escuta em uma disciplina optativa de "Psicanálise em educação", que propõe o estudo da "psicanálise como instrumento de escuta, e de contribuição para a leitura e o enfrentamento do mal-estar-violência, indisciplina, fracasso escolar, desinteresse pelo conhecimento etc. - presnte [*sic*] no interior da escola." (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2017, p. 1, grifo nosso). Ainda assim, trata-se de uma outra perspectiva de escuta, diferente do que propomos neste artigo.

Voltando ao curso da discussão interrompida, destacamos que, se a formação inicial não dá conta desse aspecto, tão pouco os contextos das práticas pedagógicas em educação infantil nos parecem beneficiar essa aprendizagem. Na contramão desse modelo de Pedagogia, a Psicomotricidade Relacional "preconiza um trabalho voltado para a escuta da criança, onde é possível compreender sua expressão [...]." (GUSI, 2013, p. 144). Essa expressão, verbal ou não, precisa encontrar no adulto não apenas um espaço continente, mas, e sobretudo, uma via de resposta. Porém, para responder satisfatoriamente, o professor de educação infantil necessita compreender a mensagem que a criança lhe dirige. Nesse sentido, ao propor o aprimoramento de um olhar e de uma escuta holísticos, sensíveis, a Psicomotricidade Relacional oferece importantes contribuições, abrindo possibilidades de se "entender o que a criança diz sem mesmo falar" (GUSI, 2013, p. 144).

A proposta da Psicomotricidade Relacional para a docência na educação infantil se insere na "formação contínua" na perspectiva de Alarcão (1996, p. 100), ou seja, como estratégia que favorece ao professor ir "adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional". Essa metodologia se revela inovadora e distinta dos processos formativos comumente empregados com os professores de educação infantil em função de seu foco no aspecto emocional. Essa dimensão da docência tem sido destacada por autores como Antônio Nóvoa e Maurice Tardif, estudiosos do campo da formação de professores.

Ao discutir a profissionalidade docente, Tardif (2010, p. 103) argumenta que "os saberes que servem de base para o ensino, isto é, os fundamentos do saber-ensinar, não se reduzem a um 'sistema cognitivo' [...]", deixando claro, portanto, a necessidade de se considerar outros aspectos. Para esse autor, "na

realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais* e *pragmáticos* (TARDIF, 2010, p. 103, grifos do autor).

Se os saberes docentes são também *sociais* e *existenciais*, não se pode conceber uma formação que vislumbre apenas a prática ou que se foque apenas na cognição.

> Um professor "não pensa somente com a cabeça", mas "com a vida", com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. (TARDIF, 2010, p. 103)

Todavia, a aprendizagem docente, seja em contexto inicial ou continuado, permanece mais focada no intelecto do que no emocional. Esse modelo possivelmente conserva resquícios de uma crença que, segundo Marchesi (2008), atribui às emoções na docência um aspecto destrutivo, considerando-as, portanto, impróprias ao "bom professor". Entendemos que a expressão descontrolada das emoções na docência é que é nociva. No entanto, ignorar as emoções do professor não é uma alternativa. Consideramos que a expressão da afetividade, a manifestação de sentimentos são elementos que aproximam o professor da criança, uma vez que o humaniza e, nesse sentido, torna-o igual a ela, favorecendo processos mútuos de empatia.

Afirmamos, juntamente com Tardif (2008), queo professor não é apenas um "sujeito epistêmico" cuja postura no mundo se define por sua estrita relação de conhecimento. Para além dessa dimensão, o professor "é um 'sujeito existencial' no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um 'ser no mundo'" (TARDIF, 2008, p. 104). Nessa perspectiva o docente se constitui como ser completo com "[...] suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo"[30]. É esse sujeito que a Psicomotricidade Relacional busca resgatar através da "formação pessoal", um processo que foca nos aspectos afetivos, emocionais, relacionais do professor.

Através de uma proposta lúdica marcada pelo jogo espontâneo, as sessões, desenvolvidas no *setting* de Psicomotricidade Relacional, oferecem ao professor um espaço objetivo e subjetivo de expressão genuína de suas emoções; imersão em si; vivências afetivo-emocionais; ressignificação de experiências anteriores e busca de autoconhecimento. Assim, a prática da Psicomotricidade Relacional como estratégia de formação contínua de professores defende "[...] que os aspectos relacionais vivenciados no dia a dia dos professores tenham um espaço de discussão e desenvolvimento na organização em que as instituições preveem nos seus programas." (GUSI; VICENTIN, 2017, p. 3451).

Encontramos, também, em Nóvoa (2009), a defesa de uma formação do-

[30] Ibidem

cente que considere a dimensão emocional do professor. O autor reafirma a importância do aspecto pessoal do docente e aponta para a necessidade de uma formação de professores forjada dentro da prática como elemento de favorecimento às "disposições" da docência. Esse conceito, "mais líquido", opõe-se ao conceito de competência, ligado ao aspecto técnico e instrumental do fazer docente. A discussão sobre disposições docentes intenciona "[...] olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores" (NÓVOA, 2009, p. 29). Deste modo, concordando com o autor, acreditamos "[...] numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *pessoalidade do professor*" (NÓVOA, 2009, p. 30, grifos do autor).

A Psicomotricidade Relacional defende, desde a década de 1970, uma formação pautada na pessoa do professor. Ao relatarem seu trabalho formativo com professoras de creche, Lapierre e Lapierre (2002) destacam que as sessões de Psicomotricidade Relacional funcionam para as docentes como um laboratório. Sendo assim, permite-lhes rever a relação com a criança, imprimindo, nessa relação, mais proximidade, disponibilidade, abertura e consciência das necessidades mais profundas da criança, "qualquer que seja a maneira que elas se exprimam... ou não as exprimam." (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 161). Essa abordagem auxilia o professor no processo que chamaremos de "afinação da disposição de escuta"[31] da criança.

> Aprende-se, nessas sessões a estar atenta à linguagem corporal da criança e, através dessa escuta permanente, perceber os significados de seus menores gestos, de suas atitudes, de sua mímica, de seu olhar, dos sons que ela emite, da distância que mantém (ou não mantém) do nosso corpo, do lugar em que fica na sala, da qualidade dos contatos que estabelece com o nosso corpo, das tensões e descontrações de seu próprio corpo, de seus ritmos, de sua relação com o chão e com os objetos, e de muitas coisas mais. (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002, p. 161)

Compreendemos que o cuidado de si, sobretudo de sua saúde emocional, é essencial para que o professor consiga lidar com mais tranquilidade com as questões afetivas e a diversidade das crianças. Quando se trata da educação infantil, o professor tende a lidar com uma demanda muito maior de conteúdos afetivo-emocionais sejam das crianças ou de seus familiares. Portanto, enfrentam um desgaste emocional mais profundo. Assim, a Psicomotricidade Relacional torna-se potencialmente importante, sobretudo nesse contexto.

Em estudo sobre o estresse docente, Batista (2015) chama a atenção para a seriedade do quadro da saúde socioemocional dos professores no Brasil,

[31] Na ausência de um termo que satisfaça o sentido do que tentamos dizer aqui, cunhamos essa expressão, inspiradas na perspectiva de disposição de Antônio Nóvoa, para nos referirmos ao processo de aperfeiçoamento da escuta vivenciado pelo professor no âmbito da formação pessoal em Psicomotricidade Relacional.

destacando, ainda, a negligência do Poder Público em relação ao "investimento nos aspectos que envolvem o desenvolvimento pessoal, o comportamento emocional, a saúde mental" (BATISTA, 2015, p. 61) do professor. A autora aponta a Psicomotricidade Relacional como uma via propositiva e positiva de enfrentamento dessa problemática.

> A Psicomotricidade Relacional privilegia a relação por meio de um trabalho lúdico e corporal com ênfase na comunicação não verbal. Na formação do educador, privilegia-se o autoconhecimento e um espaço de cuidado com a saúde sócio-emocional do professor, postulando que esses fatores exercem influência direta na percepção dos sujeitos sobre si mesmos, sobre outros sujeitos e sobre situações com as quais convive, considerando sua identidade cultural, a concepção de ensinar e de aprender, com a democratização das relações e, sobretudo, com a condição de dialogar com a mentalidade de exclusão e invisibilidade que perpassa a sociedade, podendo ser especialmente útil no combate ao estresse vivido no ambiente escolar.[32]

Sem que restem dúvidas sobre a importância do cuidado com a dimensão pessoal/afetivo/emocional do professor reafirmamos a defesa de um compromisso da docência na educação infantil com a alteridade da criança. Entendemos, porém, que isso só acontece quando há uma escuta atenta aos pequenos. Para que essa escuta aconteça, para que essa criança seja tomada como protagonista de seus processos de educação, é necessário ao professor, despojar-se de seus saberes rígidos, de suas certezas. Cientes da complexidade desses processo apontamos a Psicomotricidade Relacional, não como uma resposta ao problema, mas como uma possibilidade formativa. Entendemos que essa abordagem pode conduzir o professor a um "despir-se" de saberes embrutecedores oferendo-se como um tempo de abertura a novas aprendizagens e um espaço singular de vivências genuínas e reconstrução do olhar para a criança e para o mundo.

CONCLUSÕES

Esse artigo, como esclarecemos já no primeiro parágrafo, não se prestou a elencar respostas a questionamentos prévios. Ao contrário, nosso interesse foi provocar indagações no leitor com o intuito de promover uma reflexão sobre infância, criança e docência na educação infantil. As discussões conduzem a uma compreensão filosófica da infância como algo novidadeiro e enigmático que nos inquieta, nos provoca, mas nunca se deixa apreender, aprisionar, encaixotar, conhecer em sua inteireza. Disso, concluímos que, embora sempre se possa elaborar uma compreensão da infância, jamais a conheceremos verdadeiramente, pois ela não é estática, objetiva, passível de ser sistematizada, didatizada, explicada.

[32] Ibidem

Ao longo do texto, apontamos contribuições tanto da Filosofia da Infância como da Psicomotricidade Relacional para a compreensão do conceito de criança, esse ser distinto do adulto, porém não incapaz. Do contrário, um sujeito potente que tem na alteridade sua verdade. A docência na educação infantil é apresentada imersa no desafio da construção de uma prática pedagógica que leve em consideração todas essas questões envolvendo a conceituação hodierna de infância e criança. A psicomotricidade relacional se insinua como possibilidade formativa para a docência na educação infantil, uma vez que pode auxiliar o professor em um processo de autoconhecimento e reflexão acerca de seus saberes, seus valores, suas verdades, favorecendo a abertura para esse novo e desconhecido que é a criança.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BATISTA, M. I. B. **Estresse docente**: contribuições da prática psicomotora relacional para o seu enfrentamento. Fortaleza: RDS, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p.18. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>. Acesso em: 30 set. 2018.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GUSI, E. G. B. A Psicomotricidade Relacional na educação infantil: benefícios da prática. In: BATISTA, M. I. B. VIEIRA, J. L. (Org.). **Textos e contextos em Psicomotricidade Relacional:** vol. 1. Fortaleza: RDS, 2013.cap. 4., p. 136-144.

GUSI, E. G. B.; VICENTIN, I. S. A importância das relações e a formação continuada de professores da educação básica. *In*: EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 3445-3457. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25427_12312.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. Curitiba: UFPR, 2002.

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância**: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.cap. 9, p. 183-198.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores**. Artmed: Porto Alegre, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Benedita, 2009.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Curso de Graduação em Pedagogia: Currículo. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmico**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F--3C28-DD379D8B0991.html>. Acesso em: 8 out. 2018.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A DOCÊNCIA COM BEBÊS NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM PIKLER: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES

Cristina Façanha Soares
crisfacanhas@gmail.com
Ana Kilvia Oliveira Lopes
killvia1@hotmail.com.br
Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação – FACED
Fortaleza, CE, Brasil

RESUMO

Este trabalho analisa as contribuições da Abordagem Pikler para a docência com bebês e crianças bem pequenas. Tratam-se de considerações elaboradas a partir de um eixo do Grupo Olhares de Estudos e Pesquisas sobre as Infâncias. O referido eixo se propõe a estudar junto a profissionais e estudantes diretamente ligados à educação e aos cuidados na primeiríssima infância. A relevância dos estudos relacionados às práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas é justificada pelo fato de existirem lacunas tanto na formação inicial como na formação continuada dos pedagogos. É importante assinalar que documentos oficiais e pesquisas indicam mudanças na concepção dos educadores que cuidam e educam as crianças no âmbito da creche, pois há um descompasso entre as práticas adotadas no seio das instituições. A partir desse olhar, faz-se relevante observar que os saberes acumulados na faixa etária que envolve a creche ainda são incipientes para empreender uma reflexão sobre o que compõe esta Pedagogia da Educação da Infantil. Com o objetivo de analisar possíveis contribuições da Abordagem Pikler na ação docente de professoras das turmas de bebês no município de Fortaleza, efetuamos entrevistas semiestruturadas com duas professoras com atuação em turmas de Educação Infantil I (turmas de bebês e crianças bem pequenas, entre 9 meses e 2 anos). As professoras que contribuíram com este trabalho foram escolhidas por frequentarem o grupo de estudos sobre a Abordagem Pikler há dois anos. Esse critério se deu pela relevância das discussões que acontecem durante os encontros e emergem dos textos sobre a referida abordagem e das práticas do cotidiano de cada profissional junto aos bebês e às crianças bem pequenas. As professoras entrevistadas apontaram diversas transformações nas práticas pedagógicas proporcionadas a partir dos estudos sobre a Abordagem Pikler. Dentre elas, destacam-se: a percepção do bebê como ser potente e competente desde o dia de seu nascimento; a atenção às ações relacionadas aos cuidados pessoais como momento privilegiado de estabelecimento de vínculos e construção da própria identidade; e o valor de uma linguagem enriquecida com os bebês e as crianças bem pequenas durante todos os momentos de interação na instituição. Concluímos que estudos que

favoreçam a reflexão e deem aporte às ações docentes nas instituições de educação infantil são para além de necessárias: são urgentes. Entendemos que os estudos sobre a Abordagem Pikler favorecem essas reflexões. A análise dos dados revelou importantes contribuições da Abordagem Pikler para a interação em espaços de educação e cuidado com bebês e crianças bem pequenas bem como apresentou transformações significativas nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas, caracterizando-se como um caminho para a superação das lacunas deixadas pela formação inicial e continuada nesse âmbito.

Palavras-chave: Docência com bebês; Abordagem Pikler; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Sabemos que, historicamente, o atendimento a crianças no Brasil foi marcado pela influência do caráter assistencialista, principalmente em relação às crianças pobres, pois as primeiras instituições infantis do país tinham a função de guarda das crianças, passando, também, pela concepção compensatória e educativa. Atualmente, ainda se percebe que, apesar das conquistas em relação ao atendimento às crianças pequenas, ainda perdura o caráter assistencialista e compensatório em detrimento do pedagógico (SOARES, 2011, p.29).

A educação infantil se assegura hoje como um direito (LDBEN/96), visando ao desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade no que diz respeito aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais em complementação à ação da família e da comunidade (BRASIL, 2009). Desse modo, é preciso dar ao segmento da educação infantil o seu caráter próprio e singular, que deve ter uma identidade única, a qual se diferencia das demais, sendo necessário considerar, durante essa etapa, os eixos que lhe conferem unidade e sentido. Para Katz e Goffin (1990 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2002), as especificidades do trabalho docente nesta etapa são: 1) trabalho de âmbito alargado, porque se deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades da criança; 2) diversidade de trabalhos, missões, ideologias; 3) vulnerabilidade da criança; 4) trabalho que exige foco na socialização e importância da relação com os pais; 5) questões éticas que revelam a vulnerabilidade da criança; e 6) a necessidade de um currículo integrado (SOARES, 2011, p.43).

Nesse sentido, é importante apontar que os documentos oficiais, as pesquisas e os discursos adotados atualmente clamam por transformações no modo de olhar dos educadores que cuidam e educam as crianças, pois há um descompasso nas práticas adotadas na instituição, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos, uma vez que as creches, por muitos anos, eram vinculadas a assistências sociais, sendo recente a sua integração no sistema educacional. Nessa perspectiva, vale ressaltar que ainda não há saberes acu-

mulados e necessários nessa faixa etária, que envolve a creche, para que se empreenda uma reflexão sobre o que compõe esta "didática dos bem pequenos" ou "didática do fazer" (BONDIOLI E MANTOVANI, 1998, p. 31). Assim, é urgente se pensar em práticas, no cotidiano da creche, que integrem os atos de cuidar e educar de forma indissociável e complementar, pois, nessa etapa, as crianças necessitam de segurança, atenção, carinho, entre outros cuidados, essenciais para sua sobrevivência (BUJES, 2001).

Pensar em cuidados e educação nessa faixa etária nos remete à Abordagem Pikler, idealizada e sistematizada pela Dra. EmmiPikler, a qual, por meio das suas experiências profissionais e de pesquisas, bem como por intermédio da observação de centenas de bebês e crianças pequenas, trouxe um novo olhar para as crianças bem pequenas, sendo vistas como ativas e competentes desde o nascimento (SOARES, 2018).

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico ancora-se em autores que estudam a Abordagem Pikler (FALK, 2011; 2014; TARDOS, 2014; LOPES e SOARES, 2018) como contributo à formação de professores para a Educação Infantil. Essa Pedagogia dos Detalhes apresenta potencial de orientação ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

A abordagem Pikler recebe essa denominação por conta da sua idealizadora, Dra. Emmi Pikler, pediatra e ortopedista húngara, a qual estudou medicina em Viena na década de 1920. Foi uma mulher à frente do seu tempo. Suas ideias sofreram influências de Maria Montessori, da psicanálise e da saúde preventiva.

A Dra. EmmiPikler iniciou seus estudos partindo do princípio que os bebês são competentes e ativos desde o nascimento. Acreditava e teorivaza que as crianças que conseguem algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquirem uma classe de conhecimentos superior à daquelas que recebem as soluções prontas (FALK, 2004). Somou sua experiência de dez anos como médica de família ao trabalho com bebês em situação de acolhimento na instituição que ficou conhecida como Instituto Lóczy, em Budapeste. A observação e o registro minuscioso do desenvolvimento de centenas de bebês e crianças pequenas bem como as suas experiências profissionais e pesquisas foram elementos cruciais para delinear um trabalho profissional de excelente qualidade (LOPES e SOARES, 2018).

A abordagem Pikler está alicerçada em quatro princípios regentes da prática educativa, quais sejam: a valorização da atividade autônoma da criança, baseada nas próprias iniciativas; o valor das relações pessoais estáveis da criança e, dentre essas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial, considerando-se a forma e o conteúdo especial dessa relação; uma aspiração

constante ao fato de que cada criança tem uma imagem positiva de si mesma e, segundo seu grau de desenvolvimento, aprende a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante; o encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, o que não só é base dos princípios precedentes como também é um resultado da aplicação adequada desses princípios (FALK, 2011, p. 28),

Nessa perspectiva, a abordagem se apoia no princípio da valorização da atividade autônoma do bebê e da criança pequena, destacando a motricidade e o brincar livre do bebê, a importância do adulto de referência, que proporcionará uma segurança afetiva à criança, promovendo uma construção que se dá por meio dos cuidados. Os momentos de cuidados corporais de qualidade (troca, banho, sono e alimentação) são fundamentais para a construção de vínculos. É por meio desses momentos, de encontros singulares e sem pressa, que o professor, ao observar e conversar com os bebês e as crianças bem pequenas, propicia o fortalecimento de vínculos afetivos. Conforme Falk (2014), os momentos mais relevantes da relação adulto-criança são os referentes aos cuidados corporais, e todas as ações e relações ali se estabelecem, promovendo o desenvolvimento de relações mútuas (SOARES, 2018).

Tardos (2014) teoriza sobre a relevância da relação do adulto com a criança, apontando para a importancia do vínculo estável e contínuo entre eles, com um número restrito de pessoas, sendo estruturante para a saúde mental e o sucesso da socialização primária na primeira infância.

HISTÓRICO DO GRUPO "ABORDAGEM PIKLERE A PEDAGOGIA DOS PEQUENOS DETALHES: CUIDAR E EDUCAR" E ALGUNS RESULTADOS

Iniciamos os estudos por meio de um projeto de Iniciação Acadêmica e, posteriormente, um projeto de extensão intitulado "Abordagem Pikler e a Pedagogia dos pequenos detalhes: cuidar e educar", a partir do aporte teórico da Abordagem Pikler. Tais projetos tiveram início em 2016, com quatro estudantes (três de Pedagogia e uma de Psicologia) que formavam um grupo de estudos sobre a Abordagem Pikler. Em 2017, o grupo cresceu, fazendo parte dele estudantes da graduação e pós-graduação, professoras, coordenadores e profissionais que atuam na Educação Infantil, preferencialmente na rede pública e especificamente com a primeiríssima infância (0 a 3 anos). Atualmente, o grupo tem a participação de quatro estudantes do curso de Pedagogia, uma estudante da pós-graduação, que também é professora de uma creche, seis coordenadoras, oito professoras e uma assistente educacional de creche pública do município de Fortaleza. Esses profissionais estão distribuídos em seis creches da rede pública e uma creche pertencente à Fundação Terra.

As atividades do plano de trabalho do projeto têm caráter formativo, sendo desenvolvidas em encontros de partilhas de experiências e por meio de

estudos teóricos sobre a Abordagem Pikler. As formações ocorrem mediante encontros formativos, seminários, leitura e reflexão de artigos e textos sobre a Abordagem, observação de práticas de cuidados e educação de crianças, sendo utilizados, também, vídeos do Instituto Pikler, oportunizando aos participantes momentos de reflexão teórica e prática. Cada edição possui a mediação de um dos membros da equipe e se propõe ao estudo de várias obras que tragam aspectos relevantes aos princípios da Abordagem; a importância dos cuidados no desenvolvimento infantil; a motricidade livre; o brincar livre (FALK, 2011, 2014: TARDOS, 2011, 2014; BALOG e KÁLLÓ, 2017). Os encontros são quinzenais e realizam-se por meio da leitura compartilhada, de outras vivências coletivas, de relatos de experiência e de ações dos estudantes empreendidas nos eventos da Brinquedoteca FACED/UFC. O maior intuito da metodologia adotada para as formações propostas neste projeto é articular a teoria e a prática, mobilizando conceitos e saberes empíricos. Entre as ações de pesquisa, destacamos:

- Estudos para estudantes de graduação em Pedagogia, alunos de pós-graduação em Educação, professores e profissionais da educação infantil (0 a 3 anos) da rede pública de ensino. Pretende-se, com esta ação, contribuir para o fortalecimento da formação de professores e profissionais que trabalham com a primeiríssima infância, tecendo uma relação entre os estudos e a prática desenvolvida nas creches em que atuam.
- Estudos e reflexões empreendidas no projeto resultaram em escrita de dois artigos para capítulo de livros, nove trabalhos aprovados nos Encontros Universitários e aprovação de trabalhos em evento científico (Endipe).
- Desenvolvimento de ações, por alunos de graduação, nos eventos promovidos na Brinquedoteca da FACED/UFC, com espaço apropriado a crianças de 0 a 2 anos, possibilitando o brincar livre aos bebês e às crianças bem pequenas.
- Mudanças nas práticas dos profisisonais que trabalham com crianças de 1 a 3 anos nas creches da rede pública a partir das reflexões originadas nos encontros formativos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho tem por base a abordagem qualitativa, por possibilitar à investigação um caráter mais dinâmico e colaborativo. No entendimento de Anadon (2005), a pesquisa qualitativa consiste nos seguintes aspectos: focalização sobre os sujeitos; consideração da subjetividade tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos; valorização das experiências e das potencialidades dos sujeitos bem como o movimento de todas as pessoas implicadas na investigação de tomada de consciência de suas capacidades (SOARES, 2011).

Os instrumentos e as técnicas utilizados foram selecionados para uma eficaz coleta de dados, pois, segundo Minayo (2015, p. 46), as técnicas de coleta de dados são procedimentos que se realizam com a utilização de instrumentos apropriados.

Desse modo, a entrevista foi escolhida como técnica e partiu de um instrumental que norteou o olhar para duas questões básicas deste estudo: a formação inicial e as mudanças das práticas pedagógicas a partir do contato dos sujeitos entrevistados com a Abordagem Pikler.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada "[...] oferece as perspectivas possíveis para que o sujeito alce a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação". A técnica voltou-se para a produção primária de dados, uma vez que se produziram por meio da interação direta com os sujeitos da pesquisa (MINAYO, 2015, p. 49).

Iniciamos a entrevista com uma questão central, e a entrevistada falou espontaneamente. À proporção que a entrevistada falava, foi possivel trazer elementos fundamentais para o estudo, ampliando questões ou retomando ideias. A entrevista oral e o registro das informações foram feitos por meio de gravação dos depoimentos, que foram transcritos e transformados em textos. A partir da produção e organização do material da pesquisa, buscou-se identificar categorias.

O *locus* da pesquisa e os sujeitos

Os partícipes da pesquisa atuam numa creche pública do município de Fortaleza, localizada no bairro Jangurussu, que atende crianças do Infantil I ao Infantil V, funcionando com dezoito turmas nos turnos manhã e tarde, totalizando 301crianças.

Os sujeitos que colaboraram com esta pesquisa são duas pedagogas, Judith e Ana, nomes fictícios cujo fim é manter resguardadas suas identidades. Elas atuam junto a bebês e crianças bem pequenas na faixa etária de 9 meses a 2 anos em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de ensino de Fortaleza. Neste trabalho, o referido Centro terá a seguinte denominação fictícia: CEI Cuidar e Educar.

As pedagogas foram assim escolhidas, em primeiro lugar, devido à própria vontade de participarem desta pesquisa e, em segundo lugar, por atuarem em turmas de Infantil I (primeira turma da educação infantil no município de Fortaleza) na mesma instituição. A pedagoga Judith é formada em Pedagogia e atua há oito anos na Educação Infantil com bebês e crianças bem pequenas na função de professora (aprovada em concurso público). A pedagoga Ana atua na Educação Infantil na função de professora, também aprovada em concurso público.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo permitiram que chegássemos a três categorias de análise: lacunas da formação inicial e percepção do bebê em contexto coletivo de educação; mudanças nas práticas pedagógicas e observação do comportamento dos bebês frente a essas mudanças; valorização da atividade autônoma do bebê como rompimento de antigos fazeres pedagógicos.

5.1 Lacunas da formação inicial e percepção do bebê em contexto coletivo de educação

Nesta categoria, foram organizadas falas as quais denotam concepções tidas pelas pedagogas acerca dos bebês e das crianças bem pequenas desde a formação inicial das profissionais até o encontro com os materiais de estudos sobre a abordagem Pikler. Num primeiro momento, Ana afirmou:

> *"Já faz uns quinze anos que trabalho na área de Educação Infantil, aí teve a oportunidade de fazer um concurso no Município de Fortaleza, e prestei a esse certame para Assistente de Educação. Foi minha oportunidade de ser funcionária do Município de Fortaleza (...) a priori comecei a trabalhar em outro CEI, onde eu fiz um trabalho com o Infantil III, e depois eu migrei para outra instituição, que foi o CEI Heitor Góes. Lá eu era do III e, assim... vou ser bem franca: eu achava os bebês muito lindos, mas assim... eu tinha um certo medo de ... como é que eu vou lidar?... Ficava muito preocupada só com a questão do cuidar e tal... e foi quando eu migrei pro CEI Heitor Góes, e a vaga que tinha seria pro Infantil I, e lá estava eu no Infantil I... ai! No segundo dia eu olhei pro teto da sala e disse: 'Meu Deus, o que é que eu estou fazendo aqui?'"*

O relato de Ana traz ao debate questões relacionadas à formação inicial do pedagogo. Único profissional de nível superior apto ao trabalho com bebês em instituição de educação coletiva, o pedagogo comumente se encontra em situação de "estranhamento" ao se deparar com as especificidades do trabalho com bebês. Os sentimentos revelados por Ana denotam uma lacuna formativa; revelam as lacunas existentes no currículo das instituições de ensino superior brasileiro que ainda não se organizaram para uma formação de profissionais os quais atuem especificamente com os bebês. Assim, revela também um paradoxo: de um lado, um campo de atuação que é exclusivo do pedagogo (professor de Educação Infantil – especialmente das turmas de creches), de outro, a formação inicial oferecida ao professor pelas instituições encarregadas de transmitir conhecimentos e valores de que o educador fará uso durante exercício de sua função.

À luz da Abordagem Pikler, Fochi et al. (2017, p.40) consideram que:

> Os pressupostos postulados por Emmi Pikler afirmam que a criança é um ser único, singular e que por isso precisa de cui-

> dados e atenção. É preciso encará-la como uma pessoa com necessidades, expectativas, sentimentos. Um dos temas desenvolvidos pela autora é a respeito das atividades de atenção pessoal.

Os sentimentos de medo, preocupação e despreparo, observados na fala de Ana, podem ser o motivo de práticas pedagógicas, nos diversos ambientes de creche pelo Brasil, que não percebem ou consideram as potencialidades dos bebês, práticas desconexas da realidade que dificultam o movimento e o pensamento da criança. Sobre isso, Tardos (2014, p. 35) argumenta que:

> Muitas vezes involuntariamente e muitas vezes com bons argumentos, o adulto impede que a criança atue fora dos momentos concretos que ele – adulto – tenha previsto. Sendo assim, a criança passa uma parte de seu tempo esperando: esperando que alguém venha até ela, esperando que chegue o momento da atividade, esperando passivamente.

Quanto ao conhecimento sobre os bebês, a professora Judith corrobora os pensamentos de Ana sobre o cotidiano das crianças no CEI e como organizavam as experiências nesse espaço:

> *"Quando conhecemos a abordagem Pikler, começamos a fazer questionamentos em como impomos a rotina da escola às nossas crianças, em como conhecemos pouco a realidade delas e a pouca relevância que damos ao conhecimento que elas trazem de casa."*

Judith revela os impactos dos estudos sobre a Abordagem Pikler no seu cotidiano. As reflexões provocadas pelos materiais organizados por Falk (2011 e 2014) trouxeram um estranhamento em relação às práticas pedagógicas que as professoras realizavam. Nesse sentido, relata Falk (2014, p. 114): "segundo as necessidades das crianças, organizava-se um sistema tranquilo e equilibrado de vida que respeitava seu ritmo de dormir e despertar, que estabelecia um regime alimentar equilibrado, porém simples, definido sobretudo pela vontade da criança".

Dadas as comparações (entre o Instituto EmmiPikler e o CEI em questão), novas formas de ver e pensar a educação com bebês tornaram-se inevitáveis.

Mudanças nas práticas pedagógicas e observação do comportamento dos bebês frente a essas mudanças

A partir das reflexões que emergiram dos estudos sobre o Instituto EmmiPikler, as professoras Ana e Judith estabeleceram algumas mudanças em suas práticas junto às crianças. Relata Judith:

> *"Percebeu-se a necessidade de mudar a postura do educador e de ressinificar os cuidados, que vinham, até então, sendo prati-*

> *cados mecanicamente, sem considerar os desejos, as necessidades e as especificidades de cada criança. O educador precisa estar constantemente presente, observando e registrando as reações, positivas ou não, das crianças. Estabelecendo o vínculo afetivo, principalmente nos momentos de cuidados individuais. A qualidade da comunicação oral, gestual ou simplesmente com o olhar e a escuta atenta precisa ser uma constante nesta relação."*

As mudanças ressaltadas por Judith reforçam a ideia de uma nova forma de olhar e conceber a criança desde o seu nascimento. Ao observer os ritmos das crianças, seus desejos e suas necessidades específicas, a educadora passou a estabelecer uma "coreografia dos cuidados", a qual é explicitada por Falk (2014) ao relatar como se deu o processo formativo das novas profissionais selecionadas para o trabalho junto aos bebês no Instituo EmmiPikler. Segundo a autora, a Dra. Pikler empenhou-se, com sua equipe, a ensinar, pessoalmente, às recém-contratadas o "método preciso e unificado para atender as crianças" (p. 19), especificando, inclusive:

> [...] que tinham que falar enquanto as atendiam – inclusive aos bebês menores – e que, através de suas palavras e de seus gestos, haviam de prepará-las para tudo que iam fazer, para tudo o que iam aprender. Que haviam de dar-lhe a possibilidade de participar nestes momentos de atendimento, que haviam de considerar seus gestos de colaboração ou de protesto. Que não haviam de impor nada às crianças, mas que haviam de fazer esforços para que as crianças tivessem vontade de fazer o que se espera que elas fizessem. (pp. 19 e 20)

Judith apontou como suas observações acerca das crianças criou "uma relação de extrema confiança" e afirmou que isso aconteceu após o respeito às suas especificidades, observando, assim, o que as educadoras do Instituto EmmiPikler constataram: que o desejo de atividade da criança depende muito da relação que estabelece com o adulto e que esta relação é construída enquanto o adulto se ocupa dela (FALK, 2014). Judith relata:

> *"As transformações foram significativas em relação à comunicação com as crianças, principalmente nos momentos dos cuidados. A receptividade e o retorno delas foram imediatos, tanto no estabelecimento de diálogos como as respostas nas ações colaborativas. As crianças demonstravam maior segurança e prazer em momentos que antes eram desconfortáveis para elas, como o banho, por exemplo. Alguns tinham medo de molhar a cabeça ou passar xampu. Quando começamos a aplicar a "coreografia dos cuidados", informando todas as ações que iríamos realizar, olhando-os nos olhos e nos certificando que estávamos nos fazendo entender, observou-se que as crianças ficaram mais relaxadas. Hoje elas participam ativamente desses momentos, que se tornaram agradáveis e divertidos."*

Valorização da atividade autônoma do bebê como rompimento com antigos fazeres pedagógicos

A professora Judith teceu considerações sobre transformações práticas no seu cotidiano junto aos bebês e às crianças bem pequenas com quem atua, analisando o valor da atividade autônoma da criança, outro princípio da Abordagem Pikler:

> *"A valorização da aprendizagem autônoma das crianças bem pequenas também ampliou o nosso olhar para a preparação do ambiente. Temos hoje, em nossa sala de aula, o ambiente como terceiro educador. Solicitamos a colaboração dos pais para conseguir materiais não estruturados para formar o "baú dos tesouros". Possibilitamos às crianças explorar livremente materiais dispostos estrategicamente nos espaços, fazendo fluir a imaginação e a criatividade. Nesses momentos de atividades de exploração e movimentação livres, pudemos observar uma rica interação entre as crianças, colaboração entre algumas delas, imitação das ações umas das outras e uma coisa, a meu ver muito importante: quase nenhum conflito entre elas."*

Em outro momento, retomou a organização dos espaços como fator relevante ao exercício da autonomia dos bebês:

> *"Com isso, percebemos que os bebês precisavam de um espaço convidativo e desafiador onde pudessem se movimentar com autonomia, demonstrando suas pREFERÊNCIAS. Assim, outra providência foi a criação de zonas circunscritas para a interação entre eles, dentro e fora da sala de referência."*

Acerca de suas percepções sobre a contribuição da Abordagem ao seu trabalho, Ana comentou:

> *"O Infantil I não é uma sala de aula; é uma sala de convivência, uma sala de experiência, e agora a gente está sabendo que é uma sala de referência. Nós não estamos lá para expor conteúdo. Lá nós estamos realizando vivências, na qual a gente faz observações e a gente percebe que as crianças vão se desenvolvendo diante das ações que estão sendo realizadas. (...) com base na teoria, a gente pode observar que este profissional que trabalha nesta Abordagem desenvolve a sensibilidade, a questão desse olhar sensível à criança. O banho, eu acho que é um dos momentos assim que... é no banho que a gente sente assim que... a gente percebe que, a priori, eles vão chegando muito tímidos e com o passar, o toque, o respeito, existe assim uma confiança muito grande da criança com o adulto, porque lá a gente desenvolve toda uma conversa e a criança vai desenvolvendo essa confiança com este adulto que ali está. O melhor momento da minha rotina é o banho."*

É perceptível como momentos da rotina que causavam angústia e medo passam a incorporar valores e um profundo respeito pela criança. É o caso do momento do banho, já citado pela professora Judith e retomado nesta fala de Ana. A professora partiu do princípio de que as ações de cuidado também são ações educativas e encontrou nestas uma realização profissional, superando as concepções higienistas que tanto marcaram a Educação Infantil brasileira, ora como essenciais e naturais à mulher, ora com menor importância e, portanto, não reconhecida na prática docente.

Constitui dado relevante a esta categoria a concepção de criança ativa e potente desde o nascimento, pressuposto da Abordagem Pikler, como já explicitado anteriormente, e agora ressignificado e incorporado nas práticas pedagógicas das professoras que colaboraram com a presente pesquisa.

As mudanças em sua forma de perceber a criança e suas ações puderam ser observadas desde uma nova forma de agir com elas até as transformações dos ambientes em que convivem. Os espaços são, nesse contexto, testemunhas de outras práticas as quais, diferentes das que vinham sendo realizadas até então, depositam respeito e confiança nas potencialidades de cada bebê.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir uma nova docência para bebês e crianças bem pequenas nas instituições coletivas de educação no Brasil, é, antes de tudo, superar preconceitos e marcas negativas da própria história da Educação Infantil.

Compreender que todas as ações estabelecidas na creche se constituem em educativas é primordial para uma mudança estrutural e efetiva no cotidiano de tantos meninos e meninas que acessam seu direito a uma educação e um cuidado de qualidade que visem ao desenvolvimento integral de todos e de cada um, como preconizam os documentos oficiais para a Educação Infantil no Brasil.

A constatação de uma formação inicial incipiente do pedagogo, quando se trata da opção de atuação com bebês e crianças bem pequenas no âmbito das creches, revela um desafio às instituições de ensino superior e uma demanda urgente de revisão dos currículos nessa esfera.

Munidos da compreensão de que uma criança que segue seu ritmo e seus desejos é capaz de aprender tudo, as instituições de educação infantil devem perceber a necessidade de transformações nas práticas escolares rígidas e rotineiras que ainda marcam as creches em nosso país, superando a lógica adultocêntrica por uma escuta atenta e sensível aos desejos e às possibilidades de cada bebê, de cada criança.

Considera-se, portanto, que essa formação contínua, pautada na promoção de reflexão sobre as práticas pedagógicas à luz da Abordagem Pikler e em

diálogo com as experiências das docentes, constituiu um caminho para transformações nas ações pedagógicas dessas professoras. Isso conduz à conclusão de que, ao se pensar nos processos de formação de professores para atuação com bebês e crianças bem pequenas, as contribuições legadas por EmmiPikler devem receber especial atenção.

Julgamos que a metodologia empreendida nos encontros foi um aspecto relevante que contribuiu para o envolvimento e a mudança das práticas desses atores e que favoreceu uma aproximação entre nós e os participantes do grupo de estudos. Gradativamente, fomos estabelecendo vínculos afetivos com e entre o grupo, permitindo uma transposição didática de conhecimentos teóricos para o ambiente da creche, articulada inseparavelmente com a reflexão sobre a ação. A formação dos professores deve passar por esse percurso e assim criar situações específicas que facultem aos educadores elaborar conhecimento novo, que possibilitem superar as barreiras e ampliar suas potencialidades e seus saberes.

REFERÊNCIAS

ANADON, Marta. **A pesquisa dita "qualitativa"**: sua cultura e seus questionamentos. São Paulo: [s.l.], 2005.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, aprovado em 11 de ovembro de 2009. Brasília, 2009.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.M. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artemed, 2001.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suelly Amaral Mello. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2011.

FALK, Judit.; TARDOS, Ana (Org.). **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. São Paulo: Omnisciencia, 2014.

FOCHI, Paulo Sérgio; DRECHSLER, Claudia Fernanda Bergamo; FOESTEN, Patrícia e CAVALHEIRO, Carina. A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. *In.* **Olhares.** Guarulhos, v.5, n.1, p. 35-49, maio de 2017.

KÁLLO, Eva; BOLOG, Gyorgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LOPES, Ana Kilvia Oliveira; SOARES, Cristina Façanha. A experiência de Lóczy e o diário de Diana: reflexões para a educação de 0 a 3 anos nos Centros de Educação Infantil da rede pública. *In:* SOARES, Cristina Façanha; SIEBRA, Lúcia Maria Gonçalves; ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro e BATISTA Vanessa Louise (Org.). **Escola lugar de brincadeira cultura e diversidade.** Fortaleza, Editora IMPRECE, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOARES, Cristina Façanha. Quando a gente gosta, é claro que a gente cuida: a importância das relações pessoais estáveis da criança na creche. *In:* SOARES, Cristina Façanha; SIEBRA, Lúcia Maria Gonçalves; ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro e BATISTA Vanessa Louise (Org.). **Escola lugar de brincadeira cultura e diversidade.** Fortaleza, Editora IMPRECE, 2018.

SOARES, Cristina. **As diferenças no contexto da educação infantil**: um estudo da prática pedagógica. 246 f (Tese). Universidade Federal do Ceará – UFC – Fortaleza, 2011.

TARDOS, Ana e SZANTO Agnès. O que é autonomia na primeira infância? *In:* FALK, Judith (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara: JM editora, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NAS UNIVERSIDADES: RELAÇÕES ESTABELECIDAS NOS CURRÍCULOS

Edilane Oliveira da Silva
laneoliveirasilva@hotmail.com
Graciele Andrade Rangel
gracyrangel@hotmail.com
Michelle Dantas Ferreira
michaduda@yahoo.com.br
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria Municipal de Educação, Grupo FRESTAS

RESUMO

A Educação Estética é objeto de estudo do grupo FRESTAS desde o seu início em 2013. Após muito estudar o conceito, voltamos nossos olhos para os locais onde ela se faz presente. Focando nas Universidades, mais precisamente nos cursos de Pedagogia, buscamos por meio da análise das ementas e programas de curso, identificar como ela aparece e é apresentada aos futuros educadores. Nosso objetivo é investigar de que forma a Educação Estética aparece nas propostas curriculares expressas nas ementas, entendendo que esse currículo é um importante indicativo para pensarmos a formação docente. Para isso, selecionamos cinco universidades públicas de maior expressividade no Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).Como aporte teórico-metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica de levantamentos de dados, que nesse primeiro momento se deu pelo meio digital e que ainda se dará pelo meio físico, com a aquisição desses documentos impressos.A pesquisa ainda é inicial, mas a julgar pelos resultados obtidos por meio das análises documentais, acreditamos no quão é potente e significativa para a Educação na contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação Docente; Artes; Estética

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge a partir da necessidade que encontramos, enquanto professoras e pesquisadoras, de entender como a Educação Estética é concebida nos espaços de formação docente.

A Educação Estética é objeto de estudo de nossa pesquisa desde o seu início em 2013. Nosso primeiro movimento foi de nos debruçarmos sobre o conceito e para isso, estudamos vários autores, tais como DUARTE JUNIOR

(2000, 2010); EISNER (2008); FERREIRA (2011, 2014); GONÇALVES (2011); LOPONTE (2011, 2017); ORMEZZANO (2007); OSTETTO (2004, 2011, 2016); PEREIRA (2012); PERISSÉ (2014); SCHLINDWEIN (2010); SOARES (2008); TREZZI (2011). Esse é um tema que possui muitas variações acerca de suas concepções, sofrendo modificações em seu entendimento e significado ao longo do tempo.

Depois, ainda interessadas em definir o conceito de Educação Estética que fundamenta as pesquisas do nosso grupo, voltamos nossos olhares para nossas trajetórias de formação. Isso tem grande significado para o grupo, pois acreditamos que não há como pensar e propor uma Educação Estética sem que sejamos tocadas por ela. Afinal, concordamos com Duarte Júnior (2010, p.31) quando diz que "uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas". Essa temática foi ampliada e aprofundada com a escrita de nossos percursos estéticos[33], dialogando também com as metodologias de histórias de vida e pesquisas (auto)biográficas, das quais temos como referencial JOSSO (2004); SOUZA (2007); FERREIRA, PRADO e ARAGÃO (2015).

Esse movimento foi importante pois acreditamos que ao analisarmos nossas histórias, formações e práticas cotidianas, tanto investigamos, quanto nos formamos, já que uma ação retroalimenta a outra, havendo aprendizado tanto na vivência quanto em sua pesquisa.

Voltar olhos e ouvidos para nossos percursos de vida, aguçando as percepções para descobrirmos em nós a presença dessa educação estética, nos levou a ampliar a pesquisa, buscando entender como os cursistas de Pedagogia vivenciam essa temática em sua formação, uma vez que além de ser um tema caro ao grupo, tem relação direta conosco, com as escolas e crianças com as quais trabalhamos.

Sendo assim, nos propusemos a analisar os documentos que compõem o currículo (ementas e grades curriculares) de cinco universidades públicas do Rio de Janeiro – UERJ, UNIRIO, UFRJ, UFF E UFRRJ –, a fim de identificarmos e analisarmos as concepções de educação estética disseminadas em cada instituição. Além disso, pretendemos comparar os currículos com o intuito de distinguir suas interseções e/ou divergências e analisar o referencial teórico nos quais se baseiam, fazendo um paralelo com o que temos pesquisado em nosso grupo.

Como aporte teórico-metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica de levantamentos de dados nesse primeiro momento, que se deu pelo meio digital e que ainda se dará pelo meio físico, com a aquisição desses documentos impressos. Posteriormente, passaremos à pesquisa de campo, aplicando entre-

[33] Percursos esses publicados em nosso primeiro livro, construído artesanalmente no ano de 2018 e intitulado: PELAS FRESTAS DA MEMÓRIA – entre pedrinhas, ventos e afetos.

vistas com os professores das disciplinas com vistas a percebermos o que eles entendem por estética e qual a importância que atribuem a ela na formação do profissional da docência. Por último, trabalharemos com pesquisa-ação, utilizando o levantamento de todos os dados em associação com a realidade das escolas nas quais trabalhamos e a da pesquisa, ou seja, pretendemos ver se há uma correlação entre prática e teoria, ressaltando os impactos no cotidiano escolar – ou não –, advindos desse contato dos docentes nas Universidades, com disciplina(s) que tratam da estética.

Para isso, a primeira parte desse texto se dedica a analisar as Diretrizes Curriculares para a formação em nível superior e para a formação continuada (2015), enfocando de que forma a arte e a estética aparecem nesse documento oficial. Considerando que a presença desses conceitos se explicita em documentos norteadores do país voltados para o exercício da docência (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular), nos interessa tomar essa base inicial para delimitarmos a maneira como essas questões são postas como diretivas nacionais, explorando seus sentidos. Aprofundamos a discussão sobre a formação de professores, buscando a articulação entre concepção de estética e práticas formativas.

Na segunda parte, trazemos os dados – ainda iniciais – de nossa pesquisa, apresentando as primeiras impressões que tivemos ao analisar as ementas e grades curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades selecionadas. Nos interessa entender qual é o lugar que a arte, a educação estética e o corpo ocupam no ensino acadêmico, destacando não só a quantidade de disciplinas com essas temáticas ao longo de todo o curso, como também em qual(is) momento(s) são ofertadas.

Por fim, nas considerações finais, encerraremos trazendo algumas reflexões sobrenossas impressões iniciais acerca da presença da Educação Estética na graduação em Pedagogia. Ao longo de nossos escritos, nossas vivências estéticas enquanto grupo de pesquisa, assim como as concepções de formação docente que temos, aparecerão entremeadas aos documentos legais e conceitos trazidos por autores que pesquisam a temática. Nossas próprias formações também estarão presentes, visto que estamos imersas nesse processo em que teoria-prática-teoria reverbera em nossas ações cotidianas enquanto professoras pesquisadoras.

DIRETRIZES CURRICULARES, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O PROFESSOR EM (TRANS)FORMAÇÃO

O termo “estética” vem sendo muito utilizado hoje em dia, estando presente em documentos norteadores e de caráter mandatório para a Educação no Brasil. No entanto, não há uma definição ou conceitualização acerca dos sentidos que essa dimensão estética assume, ou deveria assumir. Queremos

com isso dizer que, a palavra "estética" ou "estéticos" estão ali presentes, mas sem que haja uma contextualização ou uma explicação ao leitor, do sentido que esse termo assume. Pode parecer que essa é uma ação desnecessária, porém, definir um conceito para estética é tarefa muito difícil, uma vez que, são diversas as concepções criadas em torno dessa palavra carregada de significados.

Em 1750, com a obra *Aesthetica*, Alexandre Baumgarten, traz uma definição de estética como "ciência do conhecimento sensível". Apesar do conhecimento estar atrelado a uma dimensão sensível, havia um imbricamento com a Arte e a focalização no belo, o que faz com que nos indaguemos se o estético não pode residir também na estranheza, no medo, no feio. Faz também com que nos perguntemos sobre o lugar das singularidades. Acreditamos num conceito de estética como algo visceral, ou seja, que vem de dentro, ou que nos atinge por dentro, despertando e/ou aguçando sentidos, nos atravessando e afetando.

No que se refere à Educação e à formação do educador, destacamos o olhar de Freire, citado por Trezzi (2011, p. 74) que traz essa estética como algo que acontece na realidade, na escola, na sala de aula e nas relações: entre as crianças, entre elas e outros adultos, entre os adultos e entre as crianças e o professor. Para Freire, o gestual, o tom de voz e a forma como conduz a sua turma, fazem parte de uma estética da sala de aula, sendo "impossível educar sem fazer uma experiência estética". Essa fala demonstra o lugar e a importância que o conceito ocupa na concepção do autor.

Para que esse professor tenha tal formação estética deve abrir-se à experiência do sensível. Não só com relação às crianças, mas a si mesmo. Uma formação estética tem então, que começar pelo educador, de forma que seus sentidos sejam alargados, poiso estético reside nas vivências e no que fazemos com elas.

O papel da escola é fomentar, proporcionar experiências, e não distribuir um mar de informações que não fazem o menor sentido para as crianças, pois não estão veiculadas as suas práticas, nem lhes afetaram de alguma forma. Aprendizagem é afetamento, tornando-se um acontecimento estético por passar pelos sentidos, atravessar as emoções e estar presente nas relações.

Uma formação estética requer olhares, escutas, falas, disponibilidade para o outro; vontade de se expressar verdadeiramente e acolhimento para receber o que se expressa, sem julgamentos, valores, pudores; sempre afetando de alguma forma, deixando marcas muitas vezes sutis, mas presentes. Sendo assim, Duarte Jr (2000, p. 191) corrobora conosco ao afirmar que tal formação se dá na ampliação dos sentidos, "(...) de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos".

Ao aprofundarmos o olhar para os documentos que regem a formação docente e regulamentam o trabalho dos professores, percebemos que esses documentos trazem princípios norteadores, definem fundamentos e procedimentos e apresentam uma dinâmica do processo formativo, que alia teoria, prática e extensão. Além disso, fica clara a importância quanto a especificidade da formação dos professores e a necessidade de uma articulação entre os sistemas que fica muitas vezes, apenas no papel, aumentando o abismo ainda existente entre as normativas legais e sua real efetivação.

Muitos dos embates que temos nas instituições são provenientes da dificuldade prática em garantir o que está claro na legislação – como por exemplo o 1/3 de planejamento, o número de crianças e profissionais por turma, a garantia de atividades como Educação Física e Artes na quantidade de tempos necessária para atender toda a instituição. Mas se está na lei, não deveria ser cumprido?

A arte, por exemplo, aparece de maneira secundária nesses documentos, sendo pouco mencionada, como podemos perceber no único apontamento do qual fez parte, na Resolução nº 2 (BRASIL, 2015, p. 1):

> (...) a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; **a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino [grifo nosso]

Parte desse mesmo trecho está presente também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 17 e 24). Documento em que a arte também aparece como algo que deve estar presente nas instituições, pois "(...) tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica" (BRASIL, 2013, p. 26). A menção a arte como disciplina obrigatória do currículo também está presente em diversas partes desse conjunto de textos, composto não só pelas Diretrizes da Educação Básica, como por aquelas que regulamentam a formação inicial e continuada dos professores, podendo ser exemplificada nos seguintes trechos:

> O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 2013, Art. 26, parágrafo 2º, p. 31)

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: (...) ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2006, Art. 5º, Inciso VI, p. 2)

A palavra estética aparece bem mais do que arte, assumindo sentidos diversos, sendo referenciada como dimensão, questão, valor, princípios desensibilidade e até qualidade.

> (...) No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por **dimensões** técnicas, políticas, éticas e **estéticas** por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, Art. 2º, Parágrafo 2º, p. 3)
>
> (...) as **questões** socioambientais, éticas, **estéticas** e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípiosde equidade. (BRASIL, 2015, Art. 3º, Parágrafo 6º, Inciso VI, p. 5)
>
> (...) Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos **valores** éticos, linguísticos, **estéticos** e políticos doconhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, Art. 2º, Parágrafo 1º, p. 3)
>
> (...) O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e **sensibilidade** afetiva e **estética**. (BRASIL, 2006, Art. 3º, p. 1)
>
> (...) O significado de escola aqui traduz a noção de que valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com **qualidade**-gestorial, educativa, social, cultural, ética, **estética**, ambiental. (BRASIL, 2013, p. 57)

No entanto, apesar de ambos os conceitos aparecerem, não há uma contextualização acerca de como eles são entendidos, ficando à critério da interpretação do leitor. Essa conceitualização é extremamente importante, ainda mais se tratando de palavras polissêmicas como essas.

Tais questões vêm sendo problematizadas em nossa pesquisa, pois percebemos que enquanto professoras e pesquisadoras, não tivemos em nos-

sa trajetória de formação acadêmica e escolar experiências potentes com os campos citados acima. A busca se deu individualmente, pós-universidade e por demandas advindas de nossas atuações junto às crianças. Concomitante a esse movimento, percebemos o quão fundamental é ter um olhar mais apurado, um corpo mais disponível e uma escuta mais aguçada, e para isso acontecer, acreditamos ser fundamental que tenhamos vivenciado essas experiências, pois não há com oferecer o que não temos.

O contexto desse trabalho, nos leva então a refletir que o processo formativo desse(s) sujeito(s)do Magistério, seja de maneira alargada desde o início, como ratificam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em seu Artigo 7º.

> (...) O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricose práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cujaconsolidaçãovirádoseuexercícioprofissional,fundamentadoemprincípiosdeinterdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, éticae sensibilidade afetiva e estética (...). (BRASIL, 2015, p. 7)

Acreditamos na formação que leva em conta as singularidades, as histórias, percursos, experiências e todas as dimensões inerentes a formação humana. Nóvoa (1995, p. 25) salienta que a formação vai além do acúmulo de cursos e conhecimentos técnicos, solidificando-se por meio da "reflexividade críticasobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência".

Dessa maneira defendemos uma formação que aconteça por meio de vivências potentes, dos encontros, dos cursos, das práticas, trocas, de experiências, das escutas sensíveis, do olhar ampliado, do toque, mas que principalmente, faça sentido e tenha significado na vida de cada sujeito imerso no processo de formação.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NAS UNIVERSIDADES: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

A ideia inicial era que, mergulhadas na construção e compreensão dos conceitos sobre estética, reconhecêssemos em nossos trajetos antropológicos as marcas que se destacaram na constituição de nossas sensibilidades. Esse foi um projeto sobre o qual nos demoramos e que suscitou questões que interferem diretamente nessa pesquisa que apresentamos: como a educação estética se materializa nos cursos que formam os professores? Como essa formação foi percebida e influenciou em nossas trajetórias? Diante disso, surge a necessidade de ampliarmos nossos estudos, mirando nos locais onde se formam

esses docentes. Buscando assim, analisar os sentidos da formação estética e a dimensão da arte nos caminhos propostos pelas disciplinas oferecidas no ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. Locais em que, acreditamos que essa Educação Estética se faz presente. Para isso, focamos nas Universidades já mencionadas anteriormente, mais precisamente nos cursos de Pedagogia, e buscamos, por meio das análises das ementas e programas de curso, identificar como ela aparece e é apresentada aos futuros educadores.

O nosso primeiro passo foi entrar nos sites das Universidades em busca de toda a documentação referente às disciplinas, fazendo um levantamento bibliográfico inicial. Vale ressaltar que encontramos dificuldades de acesso virtual em algumas dessas instituições, que não estavam com seus quadros atualizados. Mesmo assim, foi possível selecioná-las. Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de umas universidades apresentarem essa documentação de forma mais detalhada que outras. E também a diferença na diagramação dos sites, fazendo com que fosse extremamente trabalhoso encontrar as informações que precisávamos. Isso se deu, ora pela falta de atualização das *webpages*, que fazem com que as buscas se tornem menos intuitivas e mais retrógradas; ora por uma configuração confusa das interfaces dos sites.

Determinamos palavras-chave como o critério utilizado para chegarmos às disciplinas pesquisadas. O alvo principal era a Educação Estética, mas sabendo que por conta dos diferentes significados que ela apresenta de acordo com a linha de pensamento adotada, incluímos termos que, segundo nossas concepções, podem estar atrelados a ela, tais como: Educação e Arte e Educação e Corpo. A partir delas, fizemos a seleção nos documentos do currículo (ementas e grades curriculares), buscando identificar as concepções de educação estética disseminadas em cada instituição. Sabemos que esse é um passo ainda inicial, mas que já nos trouxe boas pistas sobre a presença da estética no ambiente acadêmico, o que nos traz indícios acerca da forma como essas Universidades pensam currículo e a concepção que têm sobre formação docente. Pensando na ampliação da pesquisa, em outro momento entraremos em contato com as Universidades e professores que ministram tais disciplinas, a fim de aprofundarmos as temáticas das aulas e podermos conhecer as concepções que esses profissionais têm acerca do conceito de Educação Estética. É importante dizer que analisaremos tais perspectivas a partir dos nossos referenciais teóricos, já que, como dissemos anteriormente, não há unanimidade sobre esse conceito.

Focando nossa atenção nessa documentação, trazemos as ementas, programas e matrizes curriculares, selecionadas dos cursos de Pedagogia das universidades anteriormente mencionadas. Entendemos esse movimento como um olhar, a princípio, do pesquisador com o objeto de estudo. Nesse sentido, destacamos aquelas disciplinas que seguem nosso critério de escolha, sendo elas de caráter obrigatório: **Educação Estética**, disciplina oferecida no 6° período da UERJ; **Cor-**

po e Educação, disciplina oferecida no 4º período, **Arte e Educação**, oferecida no 7º período e **Estética e Educação**, oferecida no 8º período na UFRRJ; **Corpo e movimento** e **Arte e educação**, ambas oferecidas no 8º período da UNIRIO; **Linguagem corporal na educação**, oferecida no 3º período e **Arte-educação** no 5º período da UFRJ e para finalizar, **Arte-educação**, oferecida no 5º período da UFF.

Uma de nossas primeiras constatações é que em sua maioria, tais disciplinas são ofertadas do meio para o final dos cursos. Temos algumas hipóteses para que isso aconteça. A que nos parece mais plausível é que as disciplinas consideradas "fundamentais" são disponibilizadas logo no início do curso, deixando para o final o que é considerado "menos importante". Apesar de ainda não termos nenhum relato dos que estão envolvidos diretamente nesse processo sobre isso, podemos corroborar essa nossa ideia com uma afirmação contida no documento intitulado Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Básica (2009) que ao tratar do processo de construção do conhecimento escolar, afirma:

> (...) o processo de construção do conhecimento escolar está sempre articulado a relações de poder. A hierarquização do conhecimento escolar, que legitima o maior prestígio de certas disciplinas em relação a outras, constitui um exemplo significativo de tais relações. Nessa hierarquia, **são considerados mais "nobres" os conhecimentos científicos e menos "nobres" os saberes referentes às artes e ao corpo**. Nessa hierarquia, são tidos como legítimos os conhecimentos e saberes socialmente reconhecidos, ao passo que os saberes populares tendem a ser vistos como menos dignos de adentrarem as salas de aula. [grifo nosso]. (BRASIL, 2009, p. 107)

Fica clara uma relação de poder que hierarquiza o conhecimento, e que acaba sendo legitimada em uma sociedade capitalista que preza pela produção e consumo, afinal, o saber "necessário" para que a máquina continue a girar é aquele que está diretamente relacionado a suprir as necessidades do mercado de trabalho. O corpo, os sentidos, as emoções e afetos não são percebidos como fundamentais e necessários para a inteireza do ser, por isso, essas dimensões não têm muito espaço nesse cenário.

Indo na contramão dessa lógica, questionamo-nos se tais disciplinas não deveriam iniciar o processo de inserção desses futuros pedagogos, pois formar primeiramente esse olhar sensível, convidar o corpo como um todo para refletir e experimentar o conhecimento e dialogar com as manifestações artísticas, a nosso ver, modificaria a relação que esses educandos travariam com as outras disciplinas, percebendo-se mais autores de suas práticas e ampliando as concepções que têm acerca dos lugares que ocupam no processo de aprendizagem. Não podemos assegurar que consigamos comprovar essa hipótese, mas buscaremos averiguá-la com as entrevistas.

Outro aspecto que precisamos ressaltar é que em algumas universidades há apenas a oferta de uma disciplina com essa temática em todo o percurso universitário. Isso dá algumas pistas acerca das concepções de Arte, Corpo, Educação Estética e formação docente presentes no ensino superior e concatena-se também com as relações de poder mencionadas anteriormente, apesar de acreditarmos que a educação tem como premissa impedir as desigualdades e quebrar com a lógica de subserviência e manutenção dos privilégios de classes, já que "se as relações de poder são inevitáveis, há que se procurar identificá-las e impedir que os conhecimentos escolares se definam e se escolham com base nos interesses dos setores privilegiados da sociedade" (BRASIL, 2009, p. 107, apud TERIGI, 1999).

Esse panorama influencia também o lugar que essas dimensões assumirão na prática dos docentes formados por essas instituições, já que é difícil entender a importância de uma educação que prima pelos sentidos e sensibilidades, quando essa construção não perpassou pelo nosso caminho, não se fez presente em nossa trajetória acadêmica nem fez parte do nosso repertório.

Em ambos os casos é possível perceber que há uma discrepância entre o que acontece na prática e o que determina os norteadores legais. Trazemos para o diálogo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor (2015) na perspectiva inicial e continuadaem Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, que define princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos. Em seu Artigo 2º, parágrafo 3º, defende que no exercício da docência a ação profissional perpassa, "por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional" (BRASIL, 2015, p. 2).

Nesse panorama, é possível perceber a priori, que algumas dimensões e linguagens, como as citadas anteriormente não estão sendo contempladas pelos currículos[34]das universidades, ou melhor, apenas o mínimo está sendo cumprido, uma vez que entendemos o currículo como uma fonte mobilizadora de saberes, que contempla o desenvolvimento de todas as potencialidades, assim como práticas de ensino-aprendizagem, de autoconstrução, considerando os aspectos intelectuais, corporais, simbólicos, afetivos e éticos dos sujeitos.

[34]Nesse início de pesquisa, estamos nomeando de currículo, apenas o conjunto de ementas, matrizes curriculares e nomes das disciplinas como dispostas nos sites. Sabemos da enorme contribuição dos estudos do currículo para sociedade e suas disputas, pois como salientam Lopes e Macedo (2002 p. 17,18) "o campo do currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área". Com o caminhar da pesquisa, aprofundaremos tal conceito.

Como então garantir o que a legislação defende, se os futuros professores não experienciam o contato com a arte, o corpo e a Educação Estética? Como oferecer uma educação que prima pela integralidade do humano, se não lhes é garantido vivenciar o processo numa dialética prática-teoria-prática como retroalimentação do processo formativo? Questões que nos surgem ao longo da pesquisa e que nos inquietam e instigam a buscar ferramentas e meios que nos deem pistas que nos permitam elucidá-las, ou pelo menos, nos convidem a traçar novos rumos de investigação.

Comparamos também, por meio das descrições que constam nas ementas, se o nome das disciplinas corresponde as definições do que se pretende trabalhar em cada uma delas e, se as disciplinas de mesmo nome em universidades diferentes possuem concepções também diferentes. No que diz respeito a essa última questão, encontramos diferenças e similaridades. Isso pode ser percebido nas disciplinas denominadas Arte e Educação oferecidas na UNIRIO, UFRRJ, UFF e UFRJ. Na UNIRIO ela aparece fortemente direcionada para o estudo da música e da linguagem teatral, já nas outras instituições, aponta para caminhos mais amplos, contemplando a arte como conteúdo, expressão, criatividade, valor, concepções artísticas e estéticas, além de considerar suas múltiplas linguagens e o conhecimento nas diferentes fases da vida humana.

Já as disciplinas Linguagem Corporal (UFRJ) e Corpo e movimento (UNIRIO) não aparecem com a mesma nomenclatura e, apesar de serem ofertadas em universidades diferentes, possuem exatamente a mesma descrição das ementas, enfatizando os aspectos históricos, antropológicos e culturais, e considerando o corpo como um todo integrado na relação com o outro e consigo mesmo na construção de identidades. Em ambas há um entendimento de corpo como uma linguagem que vivenciaexperiências fundamentais na formação do sujeito.

Há ainda a disciplina que trata da Educação Estética ofertada nas universidades UFRRJ e UERJ. Existe uma pequena variação na nomenclatura que se refere a uma questão de ordenação das palavras estética e educação. Uma disparidade aparece também na forma como cada uma é trabalhada nas instituições, pois enquanto a UERJ traz uma concepção mais ampla, se atendo aos fundamentos, ao contexto histórico cultural no Brasil, a criatividade, aos processos de criação e expressão e as diferentes linguagens; a UFRRJ se volta para a relação da estética com a arte, na formação do gosto e na busca pelo conceito de belo.

Após essas análises, observamos que a abordagem de disciplinas que trazem questões relativas a arte, educação estética e ao corpo aparecem de maneira muito discreta nos currículos das universidades, e quando o fazem, ora aparecem como conteúdo para ser aplicado em sala de aula, com ênfase a algumas linguagens em detrimento de outras; ora como um lugar de potência, expressão, fruição, comunicação, cultura e diversidade. Ressaltamos

mais uma vez o fato dessas disciplinas figurarem quase sempre nos períodos finais do curso de Pedagogia nas universidades analisadas, pois entendemos ser fundamental que os futuros docentes tenham contato com elas desde a sua entrada no curso, perpassando por todo o seu processo formativo.

Conforme mencionamos no começo, nossa pesquisa ainda está em fase inicial, mas a julgar pelos resultados obtidos até o momento por meio das análises documentais, acreditamos no quão é potente e significativa para a Educação na contemporaneidade. Por isso, continuaremos a pesquisar, aprofundando nossas considerações com o recolhimento de novos materiais – REFERÊNCIAS disponibilizadas para cada disciplina – e ampliando com as entrevistas aos professores que ministram as disciplinas, a fim de que possamos averiguar as relações que são estabelecidas – ou não – entre as concepções presentes nos documentos e a forma como são efetivadas nas práticas docentes.

CONCLUSÕES PRÉVIAS

Diante do exposto até esse momento, podemos perceber que as ementas dos cursos de Pedagogia incluem a Educação Estética, apesar de não a abarcarem em sua amplitude. Isso por si só já é algo significativo, pois não é o comum em outros estabelecimentos de ensino superior na atualidade. Contudo, se faz importante pensarmos e questionarmos o modelo de formação oferecido hoje aos futuros docentes, destacando como essa estruturação norteará seus currículos, propiciando sua inserção em uma educação permanente, que integre sensível e inteligível, fomentando a discussão, reflexão e visão crítica, ao seu potencial criador e a consequente produção de saberes.

Entendemos que as universidades são lócus que promovem a disseminação de conhecimento e que, como tal, têm uma responsabilidade social. Por isso, concordamos com Nóvoa (2017, p. 1109) que "é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão". Não pretendemos dizer, com isso, que o que se busca é um ensino meramente profissionalizante, mas faz-se necessário e urgente que os docentes tenham consciência de seu papel e importância na sociedade e na trajetória das crianças com as quais convive. Nesse mesmo texto, Nóvoa chama a atenção para o abismo que há entre as universidades e as instituições educacionais. Nos parece que devido à falta de diálogo entre ambas, as realidades se apresentam muitas vezes como paralelas e distintas, o que influencia diretamente na forma como o professor adentrará no ambiente escolar. Não é incomum que professores recém-formados se vejam desorientados ao assumirem uma turma, principalmente na rede pública, em que há uma maior autonomia e estabilidade do professor e menor "controle", se comparado às instituições da rede privada.

> (...) nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação [dos professores], que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores. (NÓVOA, 2017, p. 1108-1109)

Acreditamos que um contato contínuo e íntimo com as dimensões corporais, emocionais e sensíveis dos indivíduos possa amenizar esse sentimento de frustração que acomete muitos professores ao se depararem com as realidades educacionais contemporâneas. Por isso, ressaltamos a Educação Estética como de suma importância para os seres humanos em seu desenvolvimento e consideramos ser primordial aos discentes o contato com ela, logo nos primeiros semestres, para que seu repertório possa estar entrelaçado a uma educação consciente, contribuindo para uma formação mais humana, por meio de experiências sensíveis.

Não somos ingênuas a ponto de crer que a Educação Estética é a resposta para todos os males da nossa sociedade e compreendemos que ela, mesmo em suas múltiplas linguagens, não englobará ou resolverá todos os problemas da Educação, mas acreditamos que esse contato não só incentiva, como motiva os pedagogos, principalmente no início de sua formação, a terem mais clareza num processo que se relaciona não só com as mentes pensantes, enaltecendo a dicotomia existente entre razão e emoção; mas com o ser humano em sua inteireza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **A montanha e o vídeo-game:** escritos sobre a educação. São Paulo: Papirus, 2010.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FERREIRA, Luciana Haddad. Dos seixos e das conchas. In: _____ (Org.). **Arte de olhar:** percursos em educação. Campinas, SP: Ilion, 2011.

_____. Educação e concretude: o exercício da sensibilidade como prática reflexiva. In: _____(Org.). **Arte de olhar:** percursos em educação. Campinas, SP: Ilion, 2011.

_____. **Educação Estética e prática docente:** exercício de sensibilidade e formação. 2014. 333f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FERREIRA, Luciana Haddad; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese**. Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio. Convergências entre arte e educação: por uma formação mais sensível. In: _____ (Org.). **Arte de olhar:** percursos em educação. Campinas, SP: Ilion, 2011.

GRUPO FRESTAS. **Pelas Frestas da Memória:** entre pedrinhas, ventos e afetos. Rio de Janeiro: ESDI – Colaboratório/UNIRIO, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e inquietudes estéticas para a educação. In PASSOS, Mailsa Carla Pinto, RIBES, Rita Marisa (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

_____. Tudoissoquechamamosdeformaçãoestética**:** ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr./jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educación: La fomación de professores de Educación Secundaria, Espanha, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

ORMEZZANO, Graciela (Org.). Educação Estética: abordagens e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília, v. 21, n. 77, p. 1-148, jun. 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores:** Autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Ágere).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte, Educação Estética, Formação cultural: experiências com estudantes do curso de Pedagogia. In: _____ (Org.). **Arte de olhar:** percursos em educação. Campinas, SP: Ilion, 2011.

_____. Formação de consumidores ou criadores? Cultura e arte na educação infantil. In: BORGES, Roberta Rocha; REIS, Magali (Orgs.). **Educação Infantil:** arte, cultura e sociedade. Curitiba: CRV, 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Temas & Educação).

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria e NEITZEL, Adair de Aguiar. **Cultura, escola e educação criadora:** formação estética do ser humano. Curitiba: Ed CRV, 2010.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Educação Estética** – investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras. 2008. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). Histórias de vida e formação de professores. **BoletimSalto para o Futuro**. MEC/SEED: março 2007, p.3-7. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/104711Historias2.pdf

TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v.10, n. 1, p.68-77, jul. 2011.

EXPRESSÃO, ARTE E INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Daniela Herig
danielaherig@gmail.com
IasmineMazzi
iasminemazzin@gmail.com
Keila Camillo
camillokeila@gmail.com
Lia Saboia
lia.saboia@gmail.com
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Grupo FRESTAS

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as reflexões realizadas no processo de construção da metodologia de formação elaborada para a disciplina optativa "Expressão, Arte e Infância na Formação Docente" realizada no curso de Pedagogia da UNIRIO. Trazemos também alguns resultados referentes a essa experiência. Trata-se de uma pesquisa-formação que toma a educação estética na formação de professores como eixo central e que atua num processo recursivo, em que a pesquisa alimenta as experiências práticas e vice-versa.

Palavra-chave: Arte-Educação; Educação Estética; Formação de Professores; Pesquisa Formação.

INTRODUÇÃO

> Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja a arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. (LARROSA, 2014, p. 13)

A epígrafe que abre este artigo nos remete ao movimento contínuo que nos propomos a seguir no curso de nosso trabalho pensando e vivendo a educação e a arte. Quanto mais pensamos, elaboramos, construímos e fazemos, mais se torna viva a necessidade de continuar a compartilhar, trocar e falar, ou seja, movimentar.

Este trabalho tem por objetivo apresentar a metodologia desenvolvida para a disciplina "Expressão, Arte e Infância na Formação Docente" do curso de Pedagogia da UNIRIO que se fundamentou em nossos estudos e investigações práticas a respeito da Educação Estética com foco na formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior, que abrange os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura, e para formação continuada afirmam que (grifos nossos):

> Art. 2º § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e **estéticas** por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, **contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional**. (BRASIL, 2015, p. 3)
>
> Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e **estética**(...). (BRASIL, 2015, p. 7)

O termo Educação Estética é amplo e assume diferentes concepções em diferentes contextos, mas se relaciona com a nossa pesquisa a partir do entendimento de um conhecimento e percepção sensíveis e da nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade; a Educação Estética nos fala de uma Educação (do) Sensível, uma Educação como processo de construção consciente, cujo acesso ao mundo dos sentimentos confere maior atenção ao próprio processo particular do sentir, nos impulsionando a um olhar atento para o eu, para o outro e para o meio.

Nesse sentido, vimos desde o ano de 2014 desenvolvendo trabalhos na área da Educação Estética que nos auxiliem na pesquisa e nos aproximem do que para nós é este campo. Acreditamos em uma formação que envolva nossas três dimensões enquanto seres humanos: corpo, mente e emoções; sendo a Estética o princípio básico para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, equilibrada e consistente; no sentido de o que para nós é um indicativo de qualidade: um cotidiano que propicia uma gama de vivências diversificadas, levando em consideração a subjetividade dos alunos e suas diferentes demandas; equilibrada: que dá abertura à experiências que englobam as diferentes esferas da constituição humana - social, emocional, cultural, intelectual, motora, sensitiva, dentre outras; e consistente: como uma prática que é refletida e elaborada intencionalmente, apta a uma formação mais am-

pla dos sujeitos, integrando as dimensões da mente, do corpo e das emoções.

Em nossa pesquisa temos investigado também como se dá a Educação Estética nos espaços de Formação de professores, começando pela formação inicial desenvolvida nos cursos de graduação em Pedagogia, passando pela formação continuada que envolve os professores em exercício, desenvolvendo cursos de extensão, e indo até os espaços de Educação Infantil; pois vimos que essas esferas são intrinsecamente relacionadas. Pensar a formação inicial para o professor que atuará na educação básica, em diálogo com as práticas educativas em curso e os docentes em exercício, potencializa as articulações entre universidade e escola básica.

Nossa pesquisa tem com base metodológica pesquisa-ação e pesquisa-formação, nosso grupo vem desenvolvendo sucessivamente estudos e práticas que se agregam mutuamente. A experiência estética nos provoca questionamentos, ideias e concepções, que por sua vez alimentam nossas práticas, que voltam a nos levantar novas questões, pensamentos e estudos teóricos. Dessa forma, profundamente tocados pela necessidade constante de vivências por parte do pesquisador/professor, acreditando não ser possível passarmos verdadeiramente algo pelo qual não vivemos, não nos apropriamos com nossas três dimensões; é que nós do grupo FRESTAS[35] (Formação e Ressignificação do educador: saberes, troca, arte e sentidos), temos buscado constantemente vivências Estéticas que nos toquem e nos formem, sendo elas, desenvolvidas em espaços formais e informais de educação.

A disciplina que agora trataremos neste trabalho, nasceu das nossas pesquisas e cursos realizados dentro e fora da UNIRIO, como o curso de extensão Infâncias Cariocas[36], oferecidos pelo NINA (Núcleo de Infâncias, natureza e arte da UNIRIO), a formação em Arte Educação com o arte educador Hélio Rodrigues e cursos no Instituto Tear[37], com o objetivo de levar aos estudantes da graduação em pedagogia muito deste conhecimento que nos tem tocado, e que se apresenta como um conhecimento potente e necessário para a formação de professores; assim como uma possibilidade de experiência Estética na formação de cada discente.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento das propostas que estruturam o curso Expressão, Arte e Infância, tivemos como base a ideia de que mais importante do

[35] O grupo FRESTAS existe desde 2014 e tem se dedicado a pesquisas as interfaces entre a educação estética, a formação de professores e as práticas educativas voltadas para a Escola Básica. É coordenado pela professora Adrianne Ogêda Guedes e é composto por discentes, pesquisadores colaboradores da rede pública de ensino e profissionais ligados ao campo da educação de outras áreas e instituições, cujo interesse se conecta com o do grupo.

[36] Projeto de extensão coordenado pelas professoras Adrianne Ogêda e Léa Tiriba que envolve a oferta de cursos de extensão para professores da rede pública do Rio de Janeiro, e outras ações voltadas para o campo da infância e da formação docente.

[37] Instituto Tear, situado no bairro da Tijuca do Rio de Janeiro, é voltado para a difusão da arte educação.

que assistir a um conteúdo que diga o que e como o professor deve fazer com seus alunos, é necessário que o sujeito, independente do seu papel de aluno/professor, passe ele mesmo pelas experiências, seja impactado por estas; fugindo assim da perspectiva do repasse, em que o que parece guiar é uma ideia de replicação da experiência, "vou aprender aqui para reproduzir com meus alunos ali". Na contramão dessa ideia, ensejamos que os participantes vivam um espaço-tempo de formação para si mesmos, para daí quem sabe, levar a outros. Pois se não vivi, se não senti,se não passei, não serei mais do que um repositório de ideias que não tocam, e que muitas vezes não são o que meus alunos precisam. É passando, nós mesmos por experiências sensíveis que nos sensibilizamos às questões das outras pessoas.

A disciplina em foco foi oferecida nas férias de 2018, nos meses de janeiro e fevereiro, tendo carga horária de 30 horas, organizadas em encontros diários, com duração de três horas e totalizando 10 encontros. Cada encontro contemplou três momentos/propostas: uma vivência corporal de sintonização consigo: práticas de relaxamento, tonificação corporal, dinâmicas lúdicas envolvendo ritmos, danças, brincadeiras, etc; um momento de propostas plásticas, voltadas para experimentações artísticas que, através de diversos materiais não estruturados, como tintas guache, bisnagas com nanquim diluído em álcool, aquarela, lápis coloridos e canetinhas hidrocor, pedaços de papéis coloridos rasgados, dentre outros, convidaram os alunos a desenvolver diferentes propostas, e um momento final reservado a apreciação do que foi produzido e voltado a reflexão do vivido. É importante salientar que cada proposta foi desenvolvida com um objetivo específico, tendo princípios dirigidos a serem seguidos, pois desejávamos que cada aluno passasse por algumas sensações que acreditávamos, poderiam ser instigadas pelas propostas plásticas, que serão explicadas mais à frente. Claro que a experiência em si é subjetiva e intransferível, não podemos provocá-la intencionalmente e se nos propomos, não sabemos com certeza onde a flecha cairá, e se cairá, mas a partir de nossas próprias experiências com este tipo de vivência, tínhamos uma aposta do que poderia ser suscitado;

> (...) toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de um modo pessoal, enraizado em sua estrutura biológica, motivo pelo qual toda experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro, numa solidão que (como veremos) só é transcendida no mundo que criamos junto com ele. (MATURANA, 2004, p. 22)

Nossa vontade era menos determinar verdades absolutas, e mais um desejo sincero de compartilhar com os outros aquilo que foi transformador para nós e a partir daí, investigar as reverberações das experiências, refletindo sobre a potência desse modo de fazer na formação docente.

SOBRE EXPERIÊNCIAS

> Tomá-la como coisa viva, pulsante, não como vogais e consoantes ou como um pobre envoltório de informações cerebrais. Tomá-la nos olhos, na boca, nos ouvidos, na pele dos dedos e do corpo, para sentir antes de compreender. (WERNECK, 2004)

As ações que realizamos enquanto grupo de pesquisa, com essa disciplina não foi diferente, se constroem a partir de propostas de experiências. Acreditamos, junto com Jorge Larossa (2017), que a experiência é algo que nos atravessa, que fica, que nos mobiliza, algo do campo subjetivo e muito pessoal. Portanto, falar da experiência do outro não nos cabe, mas sim oferecer experimentações, contatos, e possibilidades para que possam, talvez, se tornar experiências é o que procuramos fazer. "A máscara do adulto chama-se experiência. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperança...." (BENJAMIN, 2009).

Acreditamos que a experiência como descoberta, como convite a algo novo, nos evoca a desprender da solidez e da concretude das certezas que construímos ao longo de nossas vidas e acabam nos direcionando a um olhar muito determinista do que vivemos. Assim, como nos pensar enquanto adultos curiosos? Como nos pensar enquanto educadores criativos? A arte pode nos ajudar nesse sentido, uma vez que ela nos convida a sentir, a quebrar o fluxo de objetividade e nos convoca a ter olhares outros para a realidade.

SOBRE O CURSO E SEUS CAMINHOS

Cada aula teve um conceito/vivência que orientou todo o desenvolvimento das propostas. Estas ideias centrais foram escolhidas a partir de experiências e estudos vividos anteriormente por nós, pesquisadoras/alunas/professoras, e que tocadas pelo fato de terem sido experiências transformadoras para nós gostaríamos de compartilhar com outras pessoas, acreditando que pudessem ser tão importantes para elas quanto foi para nós.

Após fazer um levantamento das ideias que tínhamos, optamos por estruturar os dez dias em quatro módulos:

- O ADULTO, SUA EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE

  Como primeiro módulo, entendemos a necessidade de pensar o adulto que chega a disciplina. Considerando o cenário da grade curricular da Universidade, que se mostra distante das experimentações artísticas, pensamos esse início para ser um momento de nutrição desse adulto, permitindo sua expressão a partir de propostas que mobilizassem sua criatividade.

- CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

  O que entendemos por infância? Como vemos a infância hoje? O que vivemos na nossa infância? Pensamos esse momento como um tempo para um resgate da memória e do corpo sobre o tema.

- O QUE É ARTE

  Esse momento teve a intenção de mobilizar as concepções de arte dos estudantes participantes, refletir a respeito de como a arte esteve presente em suas trajetórias, e como se manifesta nas suas próprias práticas dentro do ambiente escolar.

- CRIAÇÃO E ARTE NA INFÂNCIA

  Como vemos a criação de nossos alunos? As práticas que propomos são possibilitadoras de um contato com a subjetividade, a criatividade e a livre expressão? O que consideramos como certo ou errado, bonito ou feio, bom ou ruim na produção de das crianças? Que ideias carregamos por trás das escolhas de materiais e propostas que escolhemos?

E cada um dos dias era organizado em quatro momentos:

- Acolhimento
- Proposta corporal
- Proposta plástica
- Apreciação das produções e reflexão sobre a experiência

Trataremos agora de apresentar o que cada um desses momentos tinha como objetivo central e os modos de fazer que fomos desenvolvendo para eles.

A CHEGADA, TEMPO DE TROCAR E ACOLHER

Fazendo um resgate daquilo que nos toca interiormente, e refletindo sobre a educação que acreditamos, decidimos que o início de cada aula deveria ser um momento de acolhimento. Afinal, se defendemos uma educação Estética e (do) Sensível, pensamos que nossas práticas devem ser coerentes com o que almejamos, e também são o espaço que temos para experimentar, provar, tentar.

Para isso, levamos de nossa casa para a universidade livros dos quais gostávamos ligados às questões que abordaríamos, almofadas, tecidos, louças bonitas e essências para perfumar o ambiente. Preparamos café, levamos comidas gostosas, arrumamos a sala de modo que entrar nela proporcionasse uma sensação acolhedora. Claro que no início tivemos receio de que este momento fosse entendido pelos alunos como uma chance para chegar atrasado; um momento do qual se prescindiria, mas pelo contrário, que constatação

feliz foi ver que nossa aposta estava correta, vendo que as pessoas ali estavam se sentindo realmente acolhidas e começaram a chegar pontualmente para nosso encontro trazendo consigo uma comida para compartilhar e um livro, que também gostariam de nos apresentar e trocar entre os outros alunos. Era um momento desejado, do qual se utilizavam para chegarem ao curso.

Relatos desse momento:

> "Faz toda a diferença um cheirinho receptivo numa sala "pensada" pra nos receber"
>
> "Desde a primeira aula me senti acolhida neste espaço que reservaram para a disciplina e na disciplina em si. Acredito que tudo foi pensado para tornar o ambiente mais acolhedor e isso tornou para mim (música ambiente, cheiros, espaços para sentar lanches e etc.)"
>
> "A caminho da sala, ainda pelos corredores, já podia sentir uma energia tranquilizadora através do cheiro de canela que me guiava para uma experiência enriquecedora."

CONCEITOS-CHAVE E VIVÊNCIAS SENSIBILIZADORAS O CORPO E A CONSCIÊNCIA CORPORAL

Todos os encontros foram pensados para serem iniciados, após o momento de acolhimento, com uma proposta de atividade que trabalhasse o corpo. Essas propostas que envolveram exercícios de relaxamento, de respiração e de consciência corporal com dinâmicas tanto individuais quanto em grupo, partiram de nossa compreensão de que para uma vivência integral é necessário a mobilização de nossas diferentes esferas. Se estamos atentos, nosso corpo nos dá pistas de nosso estado mental e emocional; se estamos conectados o corpo nos auxilia a uma abertura às experiências, é através do corpo que sentimos e nos expressamos, e trocamos com o mundo e com os outros; com o corpo ocupamos o espaço-tempo, o corpo é a matéria do próprio viver. Mas na maioria das vezes, não ocupamos nosso corpo, não temos conexão com o que nos passa e nos atravessa, pois estamos dispersos, preocupados, tensos, ansiosos, apressados, dentre tantos outros estados possíveis a uma existência.

Dessa forma, além do simples motivo de acreditarmos e defendermos a importância da esfera corporal em nossa constituição e sua presença nos espaços de formação; a vivência corporal no início do dia vinha como uma possibilidade de nos voltarmos para o presente, ao que nos acontecia naquele instante, tentando deixar por um momento tudo o que não fosse o agora, ampliando nossas possibilidades de abertura para viver as propostas de forma mais sensível, uma vez que o sensível é o âmago de nossas buscas.

Relatos dos participantes do curso sobre esse momento de acolhimento:

> "O trabalho de corpo de hoje foi novo para mim. Eu nunca havia parado para refletir no toque ao outro."
>
> "Foi muito prazeroso poder se comunicar com o corpo, sem auxílio verbal"
>
> "Sensação de liberdade ao movimentar o corpo de maneiras incomuns sem ser censurada"
>
> "A experiência de tomar consciência do meu corpo foi basicamente uma descoberta, o que acaba sendo estranho, afinal eu tenho praticamente 24 anos."
>
> "Prestar atenção à minha consciência corporal me ajudou a desacelerar, a me focar no presente e até mesmo a resolver problemas com mais clareza"

PROPOSTA PLÁSTICA

Para esse momento pensamos em propostas que alimentavam os quatro módulos já citados. Foram ao todo em torno de vinte propostas plásticas, duas por dia. Essas foram elaboradas com objetivo de trabalhar aspectos do campo tais como o conceito de figurativo e abstrato, o controle e descontrole a partir de materiais mais líquidos, o acaso, a ideia de limite e de expansão, explorar os espaços cheios e os espaços vazios dentro de imagens e formas, entre outros. Para isso, foram utilizados diversos materiais como tintas guache, bisnagas com nanquim diluído em álcool, aquarela, pedaços de papéis coloridos rasgados, giz pastel oleoso e seco, carvão etc.

Entendendo que o primeiro contato com o fazer plástico poderia provocar sensações desconfortáveis e de auto cobrança, propomos inicialmente um trabalho que desenvolvesse a ideia de figurativo e abstrato. A nossa intenção era a desconstrução da noção muito comum de que um desenho bom precisa ser figurativo, ter um objeto muito bem representado na concepção de domínio de uma técnica. Esse entendimento que partimos vem da percepção dentro da nossa própria formação universitária, na qual vemos poucos e/ou quase inexistentes espaços para a experimentação artística. E de fato muitos comentários iniciais de alunos ao perceberem que teriam que fazer alguma experimentação com um material plástico era a de se proteger no discurso de que "não sabia desenhar" ou outros, esses já muito raros, exibindo técnicas de desenho que aprenderam quando ainda crianças.

Alguns relatos iniciais dos participantes do curso a partir de experiências antigas com propostas plásticas:

> "O abstrato continua sendo nada para minha produção, apesar de gostar das obras abstratas dos colegas"
>
> "Quanto às produções artísticas, sempre tenho dificuldade pois a criatividade quase nunca vem, é uma coisa que tenho que trabalhar muito

para melhorar."

"Tenho que me empenhar em desenvolver mais o meu potencial criativo, fico bastante acorrentado ao que eu sei e não me permito ir além, ou seja, criar."

Nesse sentido, o trabalho sobre figurativo e abstrato foi iniciado com uma proposta em uma das primeiras aulas. Foi dado uma folha de tamanho A4 e pedido que dividissem ao meio. De um lado seria o abstrato e do outro o figurativo. Dessa forma, iriam começar com uma linha de um lado ou do outro que se seguiria e ao cruzar o meio da folha, teria que ser trocada a forma. Se começasse com o lado do figurativo, desenharia algo nesse sentido, que caminharia para um desenho mais abstrato. O processo da troca da forma acontece com uma certa dificuldade, como uma passagem de uma forma de pensamento para outra. A proposta tem o objetivo de trazer esses dois estilos para a experimentação dos dois lados assim como trazer o debate, após a vivência, de, por exemplo, em qual estilo nos sentimos mais seguros de iniciar e desenvolver.

A concepção de "um bom desenho" e sua ligação com uma técnica é uma característica comum na educação tradicional. Exemplos disso são os desenhos para colorir dados às crianças como modelos já pré-estabelecidos do que deve ser um desenho. Considerando que a criança desde muito nova está exposta a essas imagens, é possível compreender esse sujeito, quando adulto, que reage a uma proposta plástica com resistência ou se formatando a um modelo. O conceito de controle e descontrole surge então como proposta para um trabalho de percepção do que não pode ser mantido em uma forma, um modelo. Utilizamos nesse momento materiais mais líquidos, como por exemplo o nanquim com álcool. Essa mistura é feita em uma bisnaga que, quando pressionada sobre um papel A3 (apropriado para trabalhos mais molhados, com uma gramatura maior, em torno de 180g e textura favorável), a tinta escorre e dança sobre o papel. Tentamos então mexer a folha segurando-a no alto e equilibrando o líquido sobre ela, brincando de levantar mais um lado e depois o outro, tentando caminhos e formas, ela simplesmente acontece. Como em sua mistura tem álcool, partes secam rapidamente no processo enquanto outras continuam molhadas devido ao nanquim. Observar esse desenrolar do movimento do líquido que marca seu percurso, que pouco a pouco ou muito depressa desliza sobre a folha de forma que foge ao nosso total controle, é no mínimo intrigante.

No processo de todas as atividades plásticas, muitos acasos aconteciam. Como muitos não tinham contato constante com os materiais que estávamos proporcionando – alguns até mesmo nunca tinham usado carvão ou giz pastel seco –, a descoberta do material e a sua experimentação provocavam acasos. Esses acasos são, por exemplo, uma pincelada dada com muita tinta, que provoca uma textura mais densa, ou um possível rasgar de papel por utilizar muito material líquido em uma parte da folha, ou até mesmo um respingo de

tinta caído sem querer em uma parte do trabalho. Todos os detalhes e acontecimentos que fogem a nossa consciência e nossa intenção, colocamos como o acaso. Entendemos o acaso como uma expressão do sujeito, assim como um movimento consciente e intencional. Pela sua característica mais inconsciente, valorizamos também no sentido de poder ser pensado como um "ato falho", um movimento que entrega o sujeito, não o permitindo controlar por completo seu trabalho, e assim evidenciando o seu movimento mais livre. Outra forma de pensar em conjunto o acaso é a maneira como momentos inesperados acontecem e temos que agir sobre ele, como podemos transformá-los, como podemos aceitar as coisas que simplesmente fogem do que tínhamos como ideia inicialmente? ...

Observamos também que as propostas plásticas podem ser bastante mobilizadoras emocionalmente, o envolvimento com a feitura desses trabalhos, muitas coisas podem ser suscitadas em quem faz, crenças sobre si mesmo e outro, julgamentos da própria capacidade, sensações diversas, como prazer e nervosismo, além de propiciarem momentos de reflexão sobre si, sobre o outro e sobre a vida. Por exemplo, a partir de uma atividade na qual, o alunos primeiramente recebem uma pequena folha de papel A6 (10cm x 7cm) - na qual são convidados a desenvolverem algo, sem saber que em seguida receberiam um pedaço uma pouco maior A5 (21cm x 14cm) e depois um maior ainda A3 (42cm x 29 cm), com os quais deveriam continuar a criação agregando o trabalho já desenvolvido nas folhas menores; alguns alunos relataram como se sentiram identificados com o que fizeram no primeiro papel, experimentando desconforto ao receber o seguinte – fosse por apego ao que fizeram primeiro, não querendo transformar, fosse por surpresa e não saber o que fazer – ou ao contrário, sentiram-se animados com a nova oportunidade. Pensamos, não é assim em nossas vidas? Muitas vezes estamos completamente submersos em nossas coisas e de repente vem a vida e se transforma trazendo desafios e novas situações com os quais temos que lidar.

Semelhante também a proposta deescolher um recorte de revista, marcar o cerne da imagem, recortar o cerne, fazer dois trabalhos: um com o cerne e outro com o resto da imagem "completando o vazio". Podemos refletir sobre aquilo que nos captura, aquilo que escolhemos como cerne, e sobre aquilo que escolhemos deixar de fora, porque escolhemos? Em nossas vidas, em nossas práticas escolares, o que escolhemos incluir e afastar? Mais uma vez sensações e pensamentos se levantam diante do desafio: "eu sou péssima nisso, "não sei o que fazer", "gostei de trabalhar com o cerne, mas foi difícil trabalhar com o resto", "achei legal desenvolver as duas coisas", O que esses pensamentos podem nos ensinar sobre nós mesmo? Como podem contribuir para a formação docente?

A partir da construção de conversas e primordialmente do próprio fazer artístico, os alunos foram entendendo que não estávamos em busca de de-

senhos “perfeitos”, nem de mostrar para eles o que seriam técnicas para que pudessem passar para seus alunos. O simples e importante espaço para a expressão e experimentação deles mesmos é que era o nosso objetivo. Isso se dá por entendermos a importância das vivências que movimentam a educação do sensível e que consideramos fundamentais na formação docente e do sujeito como um todo. Também, sempre os convidando a perceberem os processos emocionais e de padrão de pensamentos recorrentes, que pudessem ter; uma vez que percebemos que a criação plástica pode ser muito mobilizadora, provocando os mais variados sentimentos, de gosto de desgosto, julgamentos sobre mim, o outro, a minha criação e a do outro, pode gerar expectativas, frustrações, sensações de liberdade e tantas outras coisas capazes de caber na experiência humana; a questão é que esses são momentos provocadores e podemos aproveitá-los para observar o que se passa, sendo essa também uma oportunidade para nos aproximarmos de nós e nos conhecermos um pouco melhor.

REFLAEXÃO – APRECIAÇÃO E REGISTROS

Para o momento final de cada encontro foi reservado um tempo para apreciação dos trabalhos desenvolvidos, como uma forma de aproximar cada um do processo vivido por si mesmo, exercitar o olhar sensível para a criação do outro, e aproveitar para dialogar e refletir sobre nossas práticas e olhares enquanto professores. Pensamos que momentos assim são importantes para a reflexão docente, uma vez que é também a partir do nosso sentir que criamos empatia com o sentir do outro e com a diversidade expressada por cada um. Sabendo que a tanto as propostas plásticas, quanto a presença – ou não – do corpo no dia a dia escolar, e atmosfera que criamos para o lugar e para as relações, quando sentimos na pele que os materiais e maneiras de conduzir uma proposta, podem ser enriquecedoras ou empobrecedoras, motivadoras ou desanimadoras, libertadoras ou aprisionadoras, estaremos mais capazes de uma reflexão crítica ao que oferecemos aos nossos alunos, e o que esperamos e julgamos do que eles nos expressam; nos tornando, assim, mais capazes de propor um cotidiano mais estético, mais livre, sensível e diverso.

Para concluir, ao término de cada aula, os alunos mantiveram registros escritos sobre o vivido no dia. Esse registro tinha três perguntas norteadoras propostas por nós: “O que fiz?”, “O que senti?” e “O que pensei?”. Sempre com o cuidado de garantir-lhes que ninguém seria exposto, ou estaria sendo julgado, lhes explicamos a importância desses relatos para a nutrição e continuidade de nossa pesquisa, sendo eles um material importante para nossa autorreflexão e direcionador de nossas próximas ações. A análise detida desse material ainda está em curso mas foi parcialmente utilizada para elaboração desse artigo, por meio do destaque de excertos dos registros para evidenciar a forma como os alunos vivenciaram as experiências.

Como justificativa dessas perguntas, entendemos que a experiência é subjetiva, portanto não é possível falarmos da experiência do outro, dessa forma, o registro apareceu também como um material onde a própria pessoa pudesse colocar seu processo com as suas palavras. Também percebemos que ao colocarmos esse registro ao final de cada aula, seria provocado nos alunos a perceberem esses elementos como o que pensou, sentiu e fez durante o seu ato, e dessa maneira, permitiria uma atenção maior ao processo. "É possível ser eficiente na ação e não ter uma experiência consciente. Uma atividade pode ser automática demais para permitir uma sensação daquilo a que se refere e de para onde vai. Ela chega ao fim, mas não a um desfecho ou consumação na consciência." (DEWEY, 2010, p.114). Quando o interesse está apenas na ação, de uma maneira prática, a experiência se impossibilita.

EXPOSIÇÃO: DANDO A VER NOSSAS PRODUÇÕES

Como forma de avaliação propomos a montagem de uma exposição com os materiais plásticos produzidos no percurso da disciplina. A turma foi dividida em grupos e foram divididos os temas anteriormente desenvolvidos durante as propostas plásticas: Consciência corporal, trabalho interior, acolhimento/relações, intenção e impacto, controle/descontrole, limite/expansão, figurativo/abstrato, espaço cheio/espaço vazio, potencial criativo, apreciação das produções e comentários das produções. O objetivo era que cada grupo pensasse para o seu tema uma forma plástica que expressasse para o espectador o que havia sido vivido por eles. Para isso, tiveram total liberdade, podendo trabalhar com as produções desenvolvidas em aula ou criar algo completamente novo. O grupo engajou-se na proposta e a própria experiência de ser curador das produções revelou-se uma experiência de criação coletiva potente.

CONCLUSÕES

A partir dos registros escritos ao final de cada encontro, escolhemos algumas partes do que foi relatado pelos alunos (optamos por não identificar os autores, que, apesar de terem autorizado a utilização dos registros para fins de pesquisa, não foram consultados sobre a publicização de seus nomes)

> "A disciplina vai ser bacana para experimentar tudo o que é proposto para as crianças" "Como me identifico com a liberdade que a arte proporciona."
>
> "Pensei em como cada um é diferente do outro e como essas diferenças são importantes e enriquecedoras para o aprendizado pessoal."
>
> "Foi incrível me dar conta do quanto a minha consciência corporal pode me auxiliar na vida. É como se eu tivesse vivido esse tempo todo sem saber de uma capacidade incrível que faz um enorme bem."
>
> "Percebi o quanto é importante um momento de reflexão e de paz para que algo seja criado"

> "Tenho cobrado muito de algumas pessoas, que elas me deem ouvido, enquanto eu mesma tive muita dificuldade em ouvir."
>
> "A música de fundo e leituras, me ganhou."
>
> "Inspiração com leituras"

Esses registros nos mostraram que as propostas realizadas durante a disciplina instigaram e impulsionaram reflexões, sentimentos, e sensações que acreditamos serem importantes experimentar porque nos levam a pensar sobre as nossas trajetórias, e nossas ações enquanto professoras. Podemos observar que os estudantes refletiram sobre condições para criação, a estrutura do espaço que nos recebe, nossas relações com o corpo, a escuta entre um grupo, e como essas vivências reverberam em nossas práticas.

Nossas propostas são e foram pensadas nesse sentido, envolvendo dimensões artísticas, pensando o processo criativo, buscando canais de percepção dos nossos processos interiores, construindo um ambiente agradável e valorizando a experiência, os sentimentos, e expressões.

Planejar e propor práticas que acreditamos serem potentes, significativas e mobilizadoras faz parte do que consideramos uma formação de qualidade. Assim, reafirmamos a nossa busca por desenvolver caminhos teórico-metodológicos que impactem a formação de professores, de modo a compreender os processos pelos quais os sujeitos em formação podem ter ampliadas suas experiências estéticas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior.** Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto--2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file Acesso 06/11/2018

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Editora Martins Fontes, São Paulo, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2017.

MATURANA, R. Humberto; VARELA, Francisco J. **A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

WERNECK, Humberto. *Palavra.* In: **Vivências Culturais para Educadores**. Instituto Tomie Ohtake (Org.), 2004.

O CORPO DO PROFESSOR: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO INCORPORADA

Ana Gouvin
cbina@hotmail.com
Camila Del Giudice
camila.delgiudice@gmail.com
David de Lima Silva Bezerra
david_liima@hotmail.com
Domenique de Castro Paes Costa
domeniquecastropaes@gmail.com
Maria AntoniaSattamini de Souza
uniriomel@gmail.com
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,
Grupo FRESTAS, Grupo GITAKA

RESUMO

Esse texto aborda aspectos da pesquisa-ação desenvolvida sobre as experiências realizadas na disciplina Corpo e Movimento, componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A pesquisa tem como objetivo conhecer de que forma se dão as questões de corporeidade dos discentes e como compreendem a relação entre a dimensão corporal e os desafios da docência. As práticas desenvolvidas na referida disciplina têm por objetivo ampliar o autoconhecimento dos participantes acerca de seus corpos, tornando-os mais dispostos não só para perceber seus próprios corpos, mas serem receptivos e presentes nas suas práticas.

Palavras-chave: Formação de professores; Corporeidade; Educação Estética

A TRADIÇÃO ILUMINISTA-CONCEITUAL DE EDUCAÇÃO, O MODELO CORPO-MÁQUINA E O CORPO DOCILIZADO

Partimos da crítica a respeito da tradição iluminista-conceitual de educação defendida por Pereira e Bonfim (2006) como processo sociocultural da sociedade ocidental, que tem como objetivo desvalorizar as diversas formas de saberes na escola, desconsiderando toda a multiplicidade de expressões e percepções da mente-corpo. Dessa maneira, essa concepção acentua uma importância maior aos aspectos auditivos e visuais para a aprendizagem, marginalizando as questões corporais presentes no dia a dia em Instituições Educacionais.

Compreendemos que algumas pedagogias privilegiam a racionalidade e a transmissão de conteúdos de forma bancária (FREIRE, 1989), sem considerar

a troca de conhecimentos ou o indivíduo participativo, levando o conteúdo de forma quadrada e sistemática e tirando o foco da liberdade individual. Contudo, existem outras práticas pedagógicas que se empenham na quebra deste conceito. São por estas que buscamos nos orientar. Para isso, faz-se necessário explicitar as concepçõesde corpo trazidas por essa tradição iluminista-conceitual, que considera o corpo como inerte e coloca em segundo plano ou silencia toda a sua expressividade. Essa linha de pensamento imposta nas escolas, direciona que o educando – principalmente as crianças – possua progressivamente uma menor ligação com o seu corpo e construa assim um aprendizado mecanicista.

Esse adestramento é capaz de docilizar os corpos inquietos das salas de aula fazendo com que eles absorvam as regras – que por sua vez têm suas utilidades justificadas – disciplinando o corpo com técnicas de organização do espaço e de controle do tempo. O exercício da disciplina supõe dispositivos que obriguem o indivíduo a adquirirem determinado comportamento. O "jogo do olhar" é um exemplo de técnica que opera a partir da indução mediante efeitos de poder. Esse poder disciplinar almeja o "adestramento" pois assim não só exerce influência sobre o outro como também consegue manipulá-lo, subjugá-lo, apropriando-se cada vez mais e melhor.

Segundo Foucault (2014, p. 167) "a disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício". Na linha de pensamento Foucaultiana, o sujeito é produto das interações, produzido na ação e no discurso, não existindo a priori nenhum conceito de formação pessoal. Dessa maneira, o sujeito se constrói a partir do olhar do outro, ressignificando a relação de pertencimento social e formação pessoal. Continuando nessa linha de pensamento, destaca-se também, a interação de Biopoder (FOUCAULT, 1979). Ela é uma forma de poder que se manifesta em relação à população e legitima a submissão de pessoas sobre um regime. Vivencia-se assim, uma educação eurocentralizada, onde os corpos não protagonizam um lugar de maior importância e sim assumem um espaço de imobilização.

Sendo assim, esta concepção se apoia na ideia de que os corpos fiquem cada vez mais dóceis enão manifestem toda a expressividade e a sensibilidade que eles possuem, ou como explicita Foucault (2014, p. 135-136) "a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).". Com os corpos sendo silenciados desde cedo na família, na sociedade e ao longo da vida escolar, a preocupação com ele e com suas possibilidades expressivas, torna-se desinteressante. Com isso, as exigências do corpo sãodesconsideradas, seja por conta do estresse do dia a dia ou pela falta de tempo, como verificamos em nossa pesquisa.

Consideramos que para situar e trabalhar as questões corporais em sala de aula é necessário que os professores possuam uma escuta sensível do próprio corpo. Para isso, em nosso trabalho de pesquisa, fazemos uma crítica a essa modelo corpo-máquina, que é um conceito mecanicista abordado por Descartes que trata sobre o corpo inexpressivo, que não pode ser movido independentemente, mas subordinado a um fator externo (FALABRETTI e MURTA, 2015). Ou seja, os movimentos corporais são apenas sequelas de um corpo que produz. Além disso, esse modelo entende o controle corporal como um modo de adestrar e calar o corpo humano, o que por sua vez, produz a crença de que a vida psíquica interior dos sujeitos só é capaz de surgir sob coação de um disciplinamento corporal gradualmente intensivo. É o que podemos chamar de genealogia da alma moderna, fundamentada na história dos métodos de controle.

Para investigar esse tema, nossa pesquisa toma como foco o acompanhamento das turmas de Corpo e Movimento, disciplina realizada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A disciplina – que começou a ser ministrada no turno vespertino a partir do segundo semestre de 2014 – é ofertada prioritariamente aos estudantes do 8º período e tem por objetivo desafiar uma escuta sensível do corpo e elaborar novas práticas pedagógicas que não dicotomizem corpo/mente.

Por meio de uma pesquisa-participante de abordagens quali-quantitativas – com o início no segundo semestre de 2014 –, objetivamos compreender quais os impactos das experiências corporais vividas na disciplina, para os estudantes que dela participaram. Desta forma, reflexões e articulações entre corporeidade e docência foram mobilizadas. Um dos instrumentos metodológicos eram os registros semanais e o outro um questionário aplicado ao final do semestre, que incluía perguntas objetivas e subjetivas – com o intuito de obtermos respostas mais detalhadas. O olhar para esse material nos forneceu os dados que embasam essa pesquisa. Temos material de pesquisa de quatro anos de trabalho e estamos na etapa de processar, organizar e analisar os dados. Por isso, nesse trabalho estamos nos atendo apenas às informações dos questionários, referentes a turma do segundo semestre de 2014.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DESAFIOS DOCENTES

Os questionários respondidos pelos estudantes ao longo do semestre forneceram pistas para para nossa pesquisa sobre a formação de professores e o entendimento do que seria a corporeidade. Como explicita Pereira e Bonfim (2006, p. 45):

> Temos como corporeidade a expressão de totalidade do ser humano enquanto vivo, parte da criação e da natureza, em que corpo, razão, emoções, sensações e sentimentos encontram-se em sintonia. Esse conceito surgiu para apresentar o sujeito

> como unidade complexa. De acordo com Assmann: a Corporeidade pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente).

Dessa maneira, o grupo de pesquisa analisou as respostas buscando compreender as relações do corpo dos estudantes com a vida e de que forma essas relações podem interferir nas práticas educativas. Os resultados analisados revelaram grandes reflexões acerca da formação dos estudantes de Pedagogia: sobre como eles se relacionam com os corpos; se essa relação é amigável ou desgastante; como os estudantes habitam os próprios corpos; esse sentimento de estar presente no próprio corpo é um sentimento de descoberta ou um sentimento conflituoso? Diante destas questões, o grupo de pesquisa busca analisar a formação dos professores, a partir da ótica de como esses estudantes que estão ou futuramente estarão nas salas de aula compreendem o corpo e sua expressividade.

A disciplina Corpo e Movimento, no segundo semestre em 2014, era composta por cinquenta estudantes que cursavam majoritariamente o 8º período. Como nosso intuito era compreender as relações corporais dos participantes e suas especificidades, foi elaborado um questionário com três perguntas subjetivas: Qual a minha relação com o meu corpo hoje? Como habito o meu corpo? O que eu desejo para o meu corpo daqui para a frente? A partir destes questionamentos, buscamos compreender como se encontra a corporeidade dos estudantes do curso de Pedagogia da UNIRIO.

A partir da primeira pergunta – qual a minha relação com o meu corpo hoje? –, buscamos questionar a relação dos estudantes com os seus próprios corpos após a disciplina, indagando-os sobre a escuta sensível do corpo. Outra questão que buscamos investigar foi a respeito da dicotomia corpo/mente que se faz presente na falta de identificação dos seus próprios corpos, no sentido de que imaginávamos a possibilidade de os estudantes tenderem a não compreender o corpo como parte integrante de sua subjetividade e vice-versa. Desta forma várias descobertas foram sendo feitas ao longo da disciplina por parte dos discentes, que durante o processo foram se percebendo melhor e se redescobrindo neste corpo que há muito havia sido calado. Agora eles podiam de alguma maneira experienciar uma nova forma de aprendizado e tentar assim, aprender a decifrar a linguagem corporal que muito nos diz e que, ao longo da vida e da domesticação dos corpos, deixamos de compreender. Ademais, mesmo corpos amansados nos dizem algo. A não ação muitas vezes grita e, essa aproximação do futuro docente com o reconhecimento de seus corpos possibilita revelar o quanto negligenciamos a linguagem corporal como um todo, pois na disciplina, abordamos práticas corporais de forma ampla e evidenciamos a linguagem corporal como a primeira forma de linguagem nas crianças, dando os parâmetros necessários para a relação com o outro.

Portanto, não se distanciar destas linguagens é primordial para uma educação rica e plena, pois estas experiências, promovem um amplo conhecimento de si mesmo, do outro e de mundo. Ela faz expandir o sensível, o sensorial, aguça linguagens corporais que possibilitam a essência da individualidade e um maior respeito aos ritmos de aprendizagem da criança. É a linguagem corporal que de fato possibilita que a criança expresse suas emoções de forma espontânea, creditando no seu íntimo um maior aprimoramento de suas potencialidades, bem como sua expressão em termos de espaço. Neste sentido, a disciplina"Corpo e Movimento" surge como uma maneira de aproximação e familiarização com essa linguagem corporal no reconhecimento de seus corpos, tendocomo objetivo promover a exploração de espaços físicos, possibilitando a emancipação do sensível, aumentando a própria percepção e de como esta comunicação gestual, de todo corpo, amplia a criatividade e o aprendizado.

Assim, trazemos a questão da identidade na corporeidade para a esfera educacional, destacando a trajetória deste discente enquanto detentor de seu corpo em sua prática futura, fazendo-o percebera importância de uma linguagem corporal natural. O futuro docente começa assim a compreender que sua linguagem corporal vai influenciar no aprendizado de suas crianças, que imitarão seus gestos e farão uma interpretação muito particular daquilo que elas observarem.

Um corpo precisa estar sempre vivo, interagindo com o mundo, se comunicando, experienciando e refletindo suas sensações no terreno fértil dascriações. São os diversos olhares e trocas que promoverão uma melhor percepção de mundo e do outro; percepção essa que vai originar as experiências que o corpo vivenciar. Quando compreendemos a linguagem corporal, dialogamos melhor com nossas sensações e potencializamos assim linguagens corporais esquecidas, em nós e nos outros. O corpo agrega diversos significados e nele tudo é transformado, os movimentos nunca serão repetidos e quando ampliamos estes sentidos, criamos identidades motoras que sempre se renovarão saindo da mesmice dos corpos domesticados.

Com a segunda pergunta – Como habito o meu corpo? –, o grupo de pesquisa buscava analisar as percepções dos participantes sobre suas presenças nos seus corpos, isto é, que tipo de cuidados eles tinham, quais eram os hábitos do dia a dia e que medidas eles tomavam para favorecer a prática corporal. Somos um organismo complexo. Somos seres sociais, culturais, biológicos, mentais e históricos e é na infância que os conceitos que carregamos para a vida começam a se organizar. Neste sentido, torna-se primordial questionarmos a estes discentes – durante seu aprendizado na prática de atividades corporais que tenta aproximá-los de seus corpos – como hoje eles se enxergam habitando-os.

Sabemos que o corpo do educador vai reverberar suas sensações em todas as suas práticas pedagógicas. Por este motivo, interessa-nos investigar

sobre como este futuro educador se percebe agora; como se reconhece neste corpo que realiza; como irá se comportar com tudo o que foi aprendido sobre esta primeira morada, que é o corpo; como, no auxílio da construção do conhecimento das crianças, possibilitará que estes corpos possam estar sempre ativos, já que a partir da disciplina, ele tem meios de ser narrador de suas próprias escolhas, assim como, um facilitador de tais experiências. Saber que o corpo é terreno abundante de força e de mudança, de criação e sensação, permite reconhecer e aprender com a história que ficará marcada neste corpo que muito nos fala. Entender que o próprio corpo nos conduz no mundo, nos tirando da submissão histórica que o atravessa e o reduz a um corpo submisso. Por isso que quando – na disciplina de Corpo e Movimento – vemos os estudantes se surpreenderem com as redescobertas de seu corpo, sabemos que ele começa ali a entender que o sensível emana deste corpo pois, o corpo não é uma máquina a ser manipulada e/ou guiada pelas várias estruturas maçantes que o limitam e regem, mas sim um agregador de sentimentos e movimentos que o aproximam do mundo por meio dele próprio, porque o corpo deve ser sentido, explorado, permitido, vivenciado, exibido em todas as suas práticas corporais, em coreografias únicas que intensificarão essa consciência de si mesmo.

Já com a terceira pergunta – O que eu desejo para o meu corpo daqui pra frente? –tínhamos como objetivo verificar como a disciplina afetou os estudantes, seja em suas vidas pessoais ou em suas práticas pedagógicas.Buscamos também, interpretar de que maneira eles possam ter mudado suas concepções a respeito das suas próprias relações corporais. Pois o corpo é aquele que nos informa sobre a identidade de cada indivíduo. Ele nos diz para além do que vemosquando compreendemos sua linguagem e esta linguagem, pode ser reprogramada à medida que vamos trabalhando e libertando nossos corpos dos moldes em que somos colocados ao longo da vida. Mas, para haver uma comunicação corporal que possibilite identificar esta linguagem e seus propósitos, necessitamos saber nos relacionar com nosso corpo, para só depois, obtermos uma relação verdadeira entre os sujeitos, em plenitude com suas demandas e linguagens corporais de sentidos e sensações.

Dessa maneira e na observância dos corpos no mundo, tentamos promover práticas que façam desencadear as mais diversas impressões, buscando atividades que nos conduzam a uma entrega e reconexão com nosso corpo em ambientes prazerosos e de liberdade. Acreditamos que isso possibilita a esses futuros educadores a sensibilidade necessária para que eles conduzam os estudantes com os quais vão trabalhar, em atividades que contribuam na composição corporal e subjetiva de cada um deles.

A criança absorve tudo que lhe apresentado e personifica tudo que lhe é transmitido. Neste sentido, e sabendo que a infância é o período em que se dá a constituição dos seres, procuramos ofertar na disciplina uma diversidade

na relação que os discentes de pedagogia têm com seus corpos, possibilitando no decorrer de sua interação com colegas e professores, uma internalização perene, demonstrando assim a importância do corpo na aprendizagem e na vida da criança sobretudo, na primeira infância.

As expressões corporais promovem diversas interações sociais e isso para criança é de suma importância. Neste sentido, entender que o ser humano herda vários costumes e práticas através dos corpos e que estas práticas os distinguem uns dos outros, diferenciando algumas culturas e/ou identificando outras, é muito importante para o futuro da prática pedagógica no que diz respeito a corporeidade e aocuidado que estamos tendo com nosso corpo, de como estamos lidando com esta linguagem tão particular que precisa estar sempre sendo cuidada em suas práticas para que assim não caia na mesmice de se calar pois, todo gesto é uma expressão que, intencionalmente ou não, estará sempre nos revelando alguma coisa.

Portanto, quando deslocamos as expressões corporais para a sala de aula, focando no corpo do professor e em todos os seus gestos, é que percebemos o quanto ele pode influenciar condutas, desconstruir modos, criar novos modelos e induzir a práticas diferentes das costumeiras. Cada fala, e principalmente, cada expressão corporal que o professor tem em sala de aula, determina novas narrativas na vida de seus alunos, dependendo da troca que houver entre eles. Cada movimento corporal é uma ginga, uma dança que deve ser reconhecida em sua íntegra pelo futuro docente. Para isso, ele deve se reconectar ao seu corpo, estar atento a ele e cuidar do mesmo pois, a criança não deve ser tratada como mera expectadora e sim, como alguém que verá sempre algum sentido nas expressões corporais daquele professor e as tomará como verdade, dando a elas alguma significação, mesmo em gestos não pontuais.

Sendo assim, as atividades propostas aos discentes de Pedagogia nesta disciplina, os permitem entender que, mesmo ao término da faculdade, eles podem continuar com tais práticas, pois assim, seu trabalho como professor terá mais qualidade em todas as suas aplicações corporais e respectivas linguagens. Uma leitura de mundo mais ampliada e diversificada, extensa, no que diz respeito a corporeidade mesmo. Saber que tudo que o discente estiver observando no professor, enquanto um influenciador natural, seus gestos e expressões corpóreas, atuaram diretamente na subjetividade de seu comportamento é primordial para um tratamento mais cuidado e respeitoso com sua própria linguagem corporal e com seu corpo como um todo. É essencial que ao sair da faculdade o futuro docente tenha essa consciência e possa de alguma forma, mesmo em meio a tantas dificuldades diárias, cuidar e olhar para seu corpo com mais apreço e cuidado para que não fique só na narrativa e vá de fato para a prática.

O questionário foi entregue impresso no último dia de aula da disciplina de Corpo e Movimento, e foi solicitado aos estudantes que o respondesse ain-

da naquele encontro. Dessa maneira, tínhamos todo o material em formato físico, que posteriormente foi digitalizado por completo. Aqui vale ressaltar que esta foi a primeira tentativa de elaboração de questionárionesta disciplina, sendo também, a primeira turma onde o mesmo foi aplicado. Através do material coletado iniciamos um trabalho de leitura e categorização das respostas. Optamos por não escolher as categorias antes da leitura do material para não condicionarmos nosso olhar sobre a pesquisa, permitindo assim, que as próprias respostas nos levassem a novos questionamentos. Além disso, essa metodologia também nos possibilitou novas sensibilidades no que tange à formação do estudante de Pedagogia, o que nada mais é do que ser coerente com a nossa própria motivação de sensibilizar a corporeidade presente no cotidiano.

ANÁLISE DOS DADOS

Pergunta 1: Qual a minha relação com meu corpo hoje?

Após a leitura do material escolhemos as categorias de análise: "Boa"; "Descoberta/Autoconhecimento"; "Desejo de atenção"; "Conflituosa"; "Desgaste do corpo"; e "Não souberam ou não responderam". Para exemplificar a nossa escolha pelas categorias na tabulação dos dados, selecionamos algumas das respostas dos estudantes com o intuito de explicitar quais foram os aspectos que mais nos sensibilizaram:

1. Boa: "É a minha relação com a vida! Afinal é com ele que vivo, sem ele o que seria? Pelo corpo o "espírito" sente, é a soma e demonstra. Com o corpo vivemos, nos movimentamos, trabalhamos, cuidamos de nós e dos outros (...)". (Estudante A.)
2. Descoberta/autoconhecimento: "Hoje me sinto como se nunca tivesse prestado atenção em mim, as aulas da disciplina corpo e movimento têm me ajudado a perceber o quanto é importante cuidar do corpo. Passei a prestar atenção no outro como prática diária e está sendo enriquecedor". (Estudante B.)
3. Desejo de atenção do corpo: "Sinto meu corpo tenso, limitado, "controlado", um pouco desgastado da correria do "dia a dia"; sem tempo para mim ou cuidar de mim ou senti-lo. Gostaria de ter mais tempo para me dedicar a mim e ao meu corpo, ou que a velocidade das coisas seja mais lenta, menos corridas para poder relaxar e me dar um descanso". (Estudante C.)
4. Conflituosas: "Minha relação com meu corpo é péssima! Estou acima do peso ideal e do idealizado, tenho problemas psicológicos que

agravam essa relação e por descontar meus descontentamentos e frustrações em má alimentação só piora a nossa relação". (Estudante D.)

5. Desgaste com o corpo: "Minha relação com meu corpo tem sido TRABALHO. Trabalho com crianças, no cuidado com elas, e com a necessidades de tempo e espaço delas no ambiente que trabalho". (Estudante E.)
6. Não souberam ou não opinaram.

Dessa maneira, contabilizamos os estudantes de acordo com essas categorias dentro de um universo de 50 indivíduos, onde 49 deles responderam à pergunta "Qual a minha relação com meu corpo hoje?" e apenas uma pessoa não respondeu, o que ficou categorizado como "Não souberam ou não opinaram". O resultado pode ser observado no gráfico abaixo:

Pergunta 2: Como habito meu corpo?

A segunda pergunta do questionário destinado aos participantes da disciplina, indagavacomo os estudantes habitam seus corpos, buscando saber se existiam cuidados com o corpo e quais seriam, a fim de que ficassem explícitas as percepções que eles têm sobre os próprios corpos. Novamente fizemos a leitura das respostas e a partir delas, encontramos as categorias de análises: "Sentimento de autoconhecimento do corpo"; "Sentimento de tentativa de diálogo com corpo"; "Sentimento de satisfação com o corpo/cuidado"; "Não souberam ou não responderam".

Ficou nítido como o corpo está distante dos futuros professores. Quando questionados sobre como habitam seus próprios corpos, as respostas deixaram explícito que ao longo da disciplina, os participantes vão se encontrando e tentando um diálogo com a corporeidade e com uma escuta sensível com o corpo.

Para exemplificar a nossa escolha pelas categorias na tabulação dos dados, selecionamos algumas das respostas dos estudantes com o intuito de explicitar quais foram os aspectos que mais nos sensibilizaram:

1. Sentimento de autoconhecimento: “Atualmente eu tenho habitado meu corpo (ênfase no MEU porque eu faço parte dele) de forma completa, tendo noção de que existem várias partes dele que podem e devem ser trabalhadas para uma melhora não somente no aspecto físico, assim como também no aspecto intelectual e até mesmo espiritual (paz interior)”. (Estudante F.)
2. Sentimento tentativa de diálogo: “As minhas expectativas são para que eu me encontre dentro de mim mesma, me movimente mais, mova meu corpo, trabalhe em prol da minha saúde, exercitando e melhorando minha relação com ele”. (Estudante G.)
3. Sentimento de satisfação: “Procuro habitar meu corpo sempre que posso. Antes de praticar Yoga não tinha essa percepção de que você é um corpo (matéria) e que por dentro existem sentimentos e emoções a todo instante, que existe uma mente, na qual não descansa. Após a prática da Yoga passei a notar mais essas questões. E agora sempre que posso, principalmente antes de dormir, faço essa reflexão”. (Estudante H.)
4. Sentimento de conflito: “Gostaria de sentir leveza e não tanta tensão. Desejo emagrecer, fazer algum exercício em benefício próprio, mas com prazer chega de obrigação e que ele se sinta melhor, viva melhor”. (Estudante I.)
5. Não souberam ou não opinaram

Dessa maneira, contabilizamos os estudantes de acordo com essas categorias. Dentre 50 pessoas, 36 responderam à essa pergunta, ficando 14 sem resposta.Assim, chegamos ao seguinte resultado:

Pergunta 3: O que desejo para o meu corpo daqui para frente?

Nesta última pergunta, o intuito do grupo foi investigar as respostas dos estudantes e observar se os estudantes fizeram uma releitura do corpo e das práticas pedagógicas após o término da disciplina Corpo e Movimento. Após a leitura das respostas, elaboramos os conceitos usados para categorizá-las, e

a partir delas encontramos algumas categorias para análise que são: “Desejo de uma relação corporal saudável e equilibrada”; “Desejo de autopercepção”; “Dissociação corpo-mente”; “Não souberam ou não responderam”.

Segue abaixo algumas respostas para exemplificar os conceitos utilizados:

1. Desejo de uma relação corporal saudável e equilibrada: “Com as aulas pude começar a entender e perceber o quanto é importante nos conscientizar que somos um corpo. Ao enxergar isto a minha relação com o meu corpo passou a ser melhor, mais livre e desejo que isso seja constante”. (Estudante J.)
2. Desejo de autopercepção: “Com amor, fé, felicidade, ansiedade e às vezes tristeza. Não tenho tido todo o tempo e cuidado que merece, mas estou tentando mudar...”. (Estudante L.)
3. Dissociação corpo-mente: “Desejo que ele melhore para me acompanhar durante a vida”. (Estudante M.)
4. Não souberam ou não responderam

Dentre os 50 indivíduos que receberam o questionário, 43 responderam a essa pergunta e 7 a deixaram em branco, entrando na categoria de “Não souberam ou não opinaram”. Chegando assim ao seguinte resultado:

CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos questionários, chegamos a algumas conclusões. Sobre a primeira pergunta: “Qual a minha relação com meu corpo hoje?”, dos 50 estudantes que fizeram a disciplina, 18% dos participantes relataram que possuíam uma “boa” relação com seus corpos, 30% dos participantes informaram que ao fazer a disciplina fizeram uma “descoberta e/ou um autoconhecimento” de seus corpos, 22% dos participantes informaram que “desejam uma atenção do corpo”, 24% dos participantes mencionaram que possuem uma relação “conflituosa”, 4% dos estudantes citaram um “desgaste com o corpo” e 2% não souberam ou não responderam a pergunta. A primeira pergunta parece indicar que os estudantes de Pedagogia daquele período não possuíam uma escuta sensível e não compreendiam a corporeidade que os apresentam.

Com a segunda pergunta "Como habito meu corpo?", tentamos compreender como os futuros professores utilizam e tratam os seus corpos. A partir das respostas do questionário contabilizamos que 22% dos estudantes argumentaram que a partir da disciplina começaram a ter um "sentimento de autoconhecimento do corpo", enquanto 17% dos participantes mencionaram que possuíam um "sentimento de tentativa de diálogo com o corpo"; 20% dos descreveram um "sentimento de satisfação/cuidado com o corpo" e 10% dos participantes informaram que possuíam um "sentimento de conflito" com seus corpos, enquanto que 14% não souberam e não responderam.

A última pergunta "O que desejo para o meu corpo daqui para frente?" tinha o objetivo de indagar como, a partir da disciplina, os estudantes pretendiam ter uma nova relação com o corpo, ao mesmo tempo em que eles fizeram uma releitura do que vivenciaram na disciplina durante o semestre. Com esta indagação, 42% dos estudantes responderam um "Desejo de uma relação corporal saudável e equilibrada", 6% "desejo de autopercepção", 10% responderam de forma que dissociava o corpo-mente e 42 % não souberam ou não responderam.

Nesta pesquisa vimos como a escuta sensível do corpo e a concepção de corporeidade está sendo compreendida pela formação de pedagogos na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Os estudantes ainda chegam a universidade carregando toda concepção histórica iluminista-conceitual. A disciplina se faz necessária na quebra deste conceito, além de fomentar uma concepção de prática pedagógica que visa aflorar as sensibilidades e as corporeidades dos participantes da disciplina Corpo e Movimento.

REFERÊNCIAS

FALABRETTI, Ericson **Sávio; MURTA, Cláudia. O autômato: entre o corpo máquina e o corpo próprio**. Natureza Humana (Online), v. 18, p. 75-92, 2015.

FOUCAULT, Michel. "Soberania e disciplina". In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. **A Corporeidade e o Sensível na Formação e Atuação Docente do Pedagogo.** Contexto e Educação: Editora Unihuí, ano 21, n. 75, jan./jun. 2006.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Izabella Mendes Sant'Ana.
Universidade Federal de São Carlos
Suzana Marcolino
Universidade Federal de Alagoas
Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais ufscargiape@gmail.com

RESUMO

Desde a criação do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE) no início de 2014, questões relacionadas ao desrespeito aos direitos e à violência contra crianças têm sido foco de debates dentro dos estudos relacionados à Educação Infantil e os membros solicitam atenção e orientação sobre este problema. Abusos ou maus tratos contra a criança acontecem de maneiras muito variadas, que vão de ações sutis às mais explícitas, se apresentando como um fenômeno social e cultural que exige urgente atenção. O tema tornou-se objeto de um projeto de pesquisa coletivo do grupo e no presente texto descrevemos os resultados de sua primeira fase. Apresentamos o levantamento bibliográfico sobre a rede de proteção à infância no Brasil, o qual objetivou constituir um processo de formação de profissionais da Educação Infantil sobre a organização e a atuação da rede de proteção, contribuindo com a construção de REFERÊNCIAS teórico-práticas que fortaleçam as possibilidades de atuação pedagógica neste campo. Em seguida, analisamos os dados da Atividade Curricular de Extensão sobre os direitos da criança e a atuação da rede de proteção, oferecida no segundo semestre de 2017, revelando realidades, dificuldades, pensamentos e necessidades dos participantes do curso.

Palavras-chave: Rede de proteção a crianças; Educação Infantil; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Dentre os estudos que vimos realizando no Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE), nasceram as investigações referentes à formação de profissionais da Educação Infantil sobre a rede de proteção à infância. Desde a criação do grupo, no início do ano de 2014, observamos que questões relacionadas a abusos ou maus tratos invadem os estudos relacionados à Educação Infantil e emergem no cotidiano

dos profissionais dessa etapa da educação inúmeras situações de agravo à integridade física e psíquica; ao sentimento de pertença; à aprendizagem e desenvolvimento, fazendo com que os membros solicitam atenção e orientação sobre este problema.

A violência contra a criança acontece de maneiras muito variadas, que vão de ações sutis às mais explícitas, se apresentando como um fenômeno social e cultural que exige urgente atenção. Este tema tornou-se objeto do primeiro projeto de pesquisa coletivo do grupo. Realizamos o Estado da Arte da produção acadêmica sobre a rede de proteção à infância no Brasil e sobre a legislação nacional e municipal, visando constituir um processo de formação de profissionais da Educação Infantil sobre a organização e a atuação da rede de proteção, contribuindo com a construção de REFERÊNCIAS teórico-práticas que fortaleçam as possibilidades de atuação pedagógica neste campo. Revisamos a legislação pertinente ao tema no Brasil e textos acadêmicos datados de 1990 até 2017, realizando suas leituras, fichamentos, discussões e análises. O ano de 1990 foi estipulado por tratar-se do ano da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Uma das ações empreendidas no processo de investigação, decidia coletivamente em nossas reuniões, foi a criação de uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) sobre os direitos da criança e a atuação da rede de proteção, voltada tanto à comunidade interna como à comunidade externa da universidade, a qual foi submetida de acordo com as normas do edital da Pró-Reitoria de Extensão, aprovada e oferecida no segundo semestre de 2017. O presente trabalho apresenta resultados tanto do levantamento bibliográfico como dos dados coletados junto aos participantes do curso de extensão.

O Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais

O GIAPE, ligado à Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, se propõe a investigar temas voltados às infâncias e suas relações com os terrenos das práticas e das políticas educacionais, da Arte/Educação e da Psicologia Escolar e Educacional. O grupo foi certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em Setembro/2014 e, após transcorrido os primeiros anos de sua formalização, conta com 33 membros dentre 22 estudantes da graduação e da pós-graduação e 11 membros externos à Universidade, que são profissionais dos Centros de Educação Infantil (CEIs), membros do Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e psicólogas escolares. O grupo é coordenado por três docentes do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da UFSCar e conta com três linhas de pesquisa: "Práticas e Políticas de Educação Infantil"; "Arte, infância e educação" e "Psicologia Escolar, comunidade e proteção da criança e do adolescente". Atuamos

na tríade ensino-pesquisa-extensão para realizar a formação de profissionais da Educação Infantil. Os trabalhos que trazemos ao 6º GRUPECI são:

a) uma pesquisa sobre o histórico do grupo, com mapeamento da linha de "Práticas e Políticas de Educação Infantil", realizada por Maria Walburga dos Santos;

b) a pesquisa coletiva sobre a rede de proteção à infância e suas relações com a formação de profissionais para a Educação Infantil, realizada por Lombardi, Sant'Ana e Marcolino;

c) uma pesquisa sobre a atuação dos Fóruns de Educação Infantil no Brasil na inter-relação com o cenário das políticas públicas, realizada por Bruna Araújo e Maria Walburga dos Santos.

A PESQUISA COLETIVA SOBRE A REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA: SURGIMENTO DO TEMA E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A necessidade de formação sobre a violência contra a criança – tema que se aglutina nos estudos científicos de tradição investigativa da Linha de Pesquisa "Psicologia Escolar, comunidade e proteção da criança e do adolescente", coordenada pela Profª. Drª. Izabella Mendes Sant'Ana com a colaboração da pesquisadora Profª. Drª. Suzana Marcolino – surgiu muito logo nas reuniões do GIAPE. Estudantes da graduação que iniciavam seus estágios obrigatórios em Centros de Educação Infantil (CEIs) e professoras de CEIs, apresentaram dificuldades em lidar com a percepção de crianças vítimas de negligência ou abuso. Relatavam que não sabiam como proceder e que a atitude de omissão era comum nas escolas. A partir dessas demandas, fizemos encaminhamentos tais como os de entrar em contato com profissionais da rede de proteção (para que pudéssemos providenciar encontros de formação), mas também indagamos sobre a pertinência de realizar uma pesquisa coletiva, com participação optativa, iniciando por acordar que, como um grupo pesquisa, nossas ações deveriam questionar: de quais formas podemos contribuir com nossa própria formação, com a comunidade, com a área de atuação, com outros profissionais e estudantes?

Assim nasceu o projeto denominado "Mapeamento da rede de proteção à infância e adolescência", com objetivo de investigar como se configura a rede de proteção, quais atendimentos e recursos são oferecidos à população, quais os principais problemas deste campo enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil. Os membros que aderiram ao projeto e realizaram os levantamentos foram: Antônio David Costa Jr., Bruna Paes Junqueira Araújo, Edmar José Borges, Érica Cardoso Simões Borges, Fernanda Oliveira Kannenberg, Gabriela Maldonado Sewaybricker, Welington Santana Silva Júnior, além das autoras do presente artigo.

Foram feitas reuniões de orientação sobre metodologia (principalmente para acolhimento de estudantes que estavam em processo de aprendizado sobre a pesquisa), tratando de explicações sobre o que é e como se faz um "Levantamento Bibliográfico", sobre as palavras-chave (ou descritores), a definição das Bases de Dados a serem acessadas e a divisão de membros dentre as bases. A definição dos descritores foi feita cuidadosamente, com o foco no objeto de estudo, em respeito ao processo de formação de professores em questão. Da mesma forma, estudamos com o grupo sobre as pesquisas de caráter bibliográfico do tipo "estado da arte" ou "estado do conhecimento", que trazem o desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica em um determinado campo do conhecimento, respondendo sobre quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares (FERREIRA, 2002).

Para registrar os levantamentos e os fichamentos de leitura, criamos diferentes tabelas que foram utilizadas por todos. Os critérios para a escolha das fontes bibliográficas que permaneceriam para serem lidas e fichadas se baseou em Malheiros (2011), que afirma que se deve prezar pela qualidade das fontes, bem como pela credibilidade e relevância para a construção do estudo. Para se definir quais REFERÊNCIAS permaneceriam, foi recomendada a leitura superficial, tipo de leitura que foca no resumo e no sumário da obra, com objetivo de compreender se o texto condiz com a pesquisa desenvolvida. Após a escolha e a leitura superficial foram feitas as leituras completas e os fichamentos.

Debruçamo-nos sobre o material levantado a fim de compreender o histórico das redes de proteção no país, criando referenciais e suporte teórico para ampliar nossos espaços de discussão e estudo sobre a atuação na Educação Infantil, promovendo intercâmbio de conhecimentos e iluminando o debate sobre o problema da violência praticada contra crianças, desrespeitando seus direitos expostos no ECA.

O QUE SE DEPREENDE DAS LEITURAS

Apresentamos aqui parte das análises da pesquisa bibliográfica, a qual ainda se encontra em fase de finalização. A pesquisa realizada a partir das palavras-chaves "rede de proteção à criança", "fatores de proteção-infância", "políticas sociais-infância" no catálogo eletrônico (Athena) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) identificou três dissertações e três teses defendidas em Programas de Pós-graduação nas seguintes áreas: Educação (1), Serviço Social (2), Psicologia (1), Ciências Sociais (1) e Geografia (1). Essa distribuição das pesquisas nas áreas indica a multidimensionalidade da questão da violência contra a criança e o adolescente, sugerindo que ações de proteção devem acontecer por meio de políticas intersetoriais, exigindo que a área da Educação refine a compreensão das ações que lhe cabem.

Sendo a Educação Infantil nosso campo de estudo, reflexão e trabalho é preciso que também nos lancemos a essa tarefa. Os estudos da Educação Infantil nas últimas décadas construíram um corpo de conhecimento sobre as infâncias, a criança e seus direitos e debruçar-se sobre o tema pode contribuir muito com o campo.

Do conjunto de estudos, cinco analisaram a aplicação, desenvolvimento e práticas dos profissionais dos serviços de proteção na esfera municipal e uma analisou programas da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP) de combate à violência na escola. Tal interesse justifica-se por ser ainda jovem a política fundada na ideia da proteção integral no país. Não se repetem os municípios que serviram de campo das pesquisas. Dessa forma, a análise desse conjunto de teses e dissertações fornece um cenário interessante sobre a implementação das políticas e as práticas profissionais nos municípios paulistas. O fato da UNESP ser uma universidade *multicampi*, espalhada pelo interior de São Paulo, contribui para a diversidade de municípios pesquisados o que, perante os objetivos colocados pelo GIAPE, foi considerado como importante. A seguir, apresentamos as principais conclusões das pesquisas.

Furini (2008) investigou a rede de proteção da cidade de Presidente Prudente e considerou que a forma como as políticas públicas de proteção integral à criança e ao adolescente se concretizam, muitas vezes dedicam-se a proteger a sociedade da ameaça que crianças e adolescentes empobrecidos podem se tornar. Adriana Giaqueto (2004), que analisou a experiência da cidade de Franca na construção da rede de proteção dos direitos, chama atenção para o fato de que a política não pode ser entendida e utilizada para atenuar os conflitos sociais decorrentes das precárias condições de vida das famílias. Ainda para Furini (2008), um elemento que contribui para a distorção dos objetivos da política são as representações de criança dos profissionais como ser inferior em relação ao adulto e, portanto, descaracterizada como sujeito de direitos.

Scotuzi (2012) analisou os programas de combate à violência nas escolas da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo entre 2002 e 2012. Conclui que esses programas são semelhantes e, muitas vezes, repetitivos, imprimindo uma sensação de recomeço do já existente a cada novo programa. Também evidenciou que os projetos buscam objetivos não divulgados que colidem com os objetivos proclamados, aproximando-se das conclusões de Furini (2008) e Giaqueto (2004) sobre as distorções na aplicação das políticas.

Quando se analisa a atuação dos agentes públicos (conselheiros tutelares, psicólogos, promotores e juízes da infância e juventude) junto às crianças vítimas de abuso e violência emergem problemas relacionados à falta do entendimento da política. Eulália Fabiano (2013) analisou a atuação de agentes públicos da cidade de Ribeirão Preto junto a meninas vítimas de abuso e explo-

ração sexual e identificou que os profissionais compreendem "cada caso como um caso". Por exemplo, é ausente a ideia de que se o abuso e a violência são prevalentes em certas regiões da cidade, lá deveriam ser desenvolvidas ações para combater violência e resguardar os direitos das crianças e adolescentes. O dado da pesquisa de Fabiana de Barros Bueno (2015), de que não existem ações de prevenção realizadas pelo CRAS de Sertãozinho, somente atendimentos emergenciais, quando articulado com o de Fabiano (2013), aponta para o fato de que ainda estamos longe da efetivação da garantia dos direitos. Embora as crianças, em tese, recebam atendimento especializado após sofrerem violência, os serviços pouco atuam na prevenção, isto é, as ações se reduzem ao atendimento emergencial. Isto não chega a descaracterizar a ideia de rede de proteção, mas prejudica a interação e o trabalho intersetorial na medida em que não envolve ações coordenadas entre os participantes da rede.

Em relação ao atendimento prestado, Fabiano (2013) verificou que ele se assemelha a uma linha de montagem, pois as meninas vítimas de violência sexual e abuso são objeto de intervenção técnica de vários profissionais com cada um cuidando daquilo que acredita ser sua competência, exigindo que crianças verbalizem várias vezes a violência sofrida, gerando, segundo a autora, a revetimização (FABIANO, 2013), denotando, dentre outras questões, a falta de entendimento de crianças como seres integrais. Por isso, Eliane Borges Gonçalves Rodrigues da Silva (2010), que pesquisou a efetividade das intervenções com crianças e adolescentes vítimas de violência sexual intrafamiliar, conclui pela necessidade de: (i) adequações na implementação da política pública; (i) reformulação nas metodologias de intervenção e; (iii) exercício das práticas intersetoriais.

O conjunto de pesquisas mostra que a garantia dos direitos das crianças e adolescentes está ainda no horizonte, a ser conquistado por meio da análise e debate da política e das práticas. A mobilização de amplos setores da sociedade, entre eles, os intelectuais, profissionais da educação, saúde e assistência social é situação necessária e indispensável para atingir os objetivos da política. Tristemente, constatamos que o pais vive um momento de retrocesso em todas as frentes, sendo os direitos das crianças e adolescentes alvo de ataques por setores da extrema direita que veem no fim dos direitos sociais a possibilidade de aumento dos lucros.

Do ponto de vista científico, é possível concluir que toda pesquisa que analisa a aplicação das políticas e a atuação dos profissionais, refina o entendimento do que seja uma rede de proteção baseada no paradigma da proteção integral da criança e do adolescente. Além disso, aponta para desafios do trabalho em rede em diferentes localidades, trazendo importantes informações sobre ações e experiências em andamento, indicam possibilidades ou caminhos na tentativa de superar as dificuldades encontradas.

Em relação a área da Educação e mais especificamente da Educação Infantil, é preciso afirmar sua posição como uma das integrantes da rede de proteção. Sobre isso, as DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), orientam sobre a necessidade do olhar atento para identificar e denunciar situações e contextos de violência contra as crianças. É preciso ter clareza sobre o significado dessa orientação. Em primeiro lugar, ela indica a responsabilidade dos professores em zelar pelos direitos das crianças. Por outro, está a ideia do caráter protetivo da escola da infância. Fazer parte da rede de proteção significa também trabalhar intersetorialmente nas ações de combate à violência contra as crianças, na identificação e denúncia de qualquer situação que comprometa a integridade física e psíquica da criança e na parceria com os demais setores que planejam melhores formas de acolher as crianças vítimas de violência.

Da Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) sobre os direitos da criança e a atuação da rede de proteção à infância

A Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) se configurou como um espaço de formação de profissionais da Educação Infantil sobre a organização e a atuação da rede de proteção às crianças, na luta contra o problema da violência praticada contra elas. A ACIEPE foi oferecida de 25/08 a 08/12/2017 a estudantes de graduação, de pós-graduação, profissionais da educação das redes públicas estadual e municipal e privada, psicólogos escolares e assistentes sociais. Os esforços da atividade foram no sentido de reorientar o olhar acadêmico para o entendimento de problemas sociais, aproximando-nos das comunidades e acentuando nosso comprometimento com elas. Assim buscamos a promoção de um intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e as comunidades interna e externa à UFSCar, ouvindo seus participantes sobre suas realidades. A seguir, apresentamos as análises dos discursos dos participantes, presente nos materiais por eles produzidos.

REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDOS TEÓRICOS NA ACIEPE

Tendo como objetivo estudar a principal produção acadêmica sobre a rede de proteção à infância no Brasil, propusemos ao longo do curso a realização de leituras e debates, além de outras ações pedagógicas que não puderam ser abordadas neste artigo (tais como as narrativas dos participantes sobre seus contextos de trabalho). Para que pudéssemos conhecer os efeitos dos textos selecionados no processo de formação dos participantes, elaboramos um questionário de 6 perguntas, o qual foi respondido por 27 pessoas. Analisamos cuidadosamente as 162 respostas, as quais revelaram as seguintes categorias:

Quadro 1 - Respostas dos 27 questionários recebidos (total de 162 respostas).

Categoria e sua descrição (descrições criadas a partir das devolutivas)	**Quant.**
Reflexão sobre a concepção/valores sobre a criança	10%
Conhecimento sobre a história do atendimento à criança no Brasil (desenvolvimento de políticas públicas; legislação; relações passado--presente; reconhecimento de pontos falhos e conquistas alcançadas ao longo do tempo; importância do Estatuto da Criança e Adolescente ECA)	17%
Compreensão dos direitos da criança (reconhecimento da criança como sujeito de direitos, merecedora de proteção da sociedade e do Estado sem distinção social; direito de não ser rotulada/estigmatizada; invisibilidade de crianças em situação de risco; exclusão X inclusão social)	11%
Entendimento sobre o funcionamento da rede (elementos da rede; segmentos sociais que a compõe; importância da articulação, da comunicação e da intersetorialidade; competência de cada serviço prestado; integrantes/ profissionais e suas tarefas para que o problema seja devidamente encaminhado para solução; importância da formação dos profissionais; protagonismo comunitário; trabalho com as famílias)	20%
Esclarecimento sobre os diversos tipos de violência sofridas pelas crianças	14%
Compreensão do papel da escola no enfrentamento da violência sofrida pela criança (saber fazer reconhecimento da violência; garantia do Estatuto da Criança e Adolescente ECA; reflexão sobre processos desumanizadores; escola como espaço de formação de seus profissionais; suporte dado pela escola aos sujeitos envolvidos; meios de prevenção)	17%
Análise das políticas públicas para proteção integral da criança (conquistas no campo normativo-político; agendas políticas e disparidades regionais; necessidade de intersetorialidade; reivindicação, realidade X efetivação dos direitos; como se dá participação da sociedade civil)	11%

A partir das respostas dos participantes da ACIEPE, na categoria "Conhecimento sobre a história do atendimento à criança no Brasil" verificou-se que 17% dos participantes considerou que os textos de olhar histórico possibilitaram refletir sobre as relações passado-presente e contribuíram para uma maior compreensão do processo histórico das políticas de atendimento à infância e sua respectiva consolidação, revelando que a construção das políticas sociais tencionadas por pressões sociais colaboram coma concepção de criança como sujeito de direitos. 10% mencionou diretamente que os estudos sobre este campo favorecem as reflexões sobre os conceitos de criança no que diz respeito ao adultocentrismo, às visões tradicionalistas de criança como vir a ser, compreendendo a criança como capaz e sujeito de direitos, o que influencia as práticas e as políticas.

A categoria "Compreensão dos direitos da criança" surgiu devido a 11% considerar importante para a formação profissional de educadores da infância que se reflita sobre desafios para a garantia dos direitos da criança, colocando o ECA em prática e tendo como grande desafio a mudança de mentalidade sobre a violência contra as crianças. Uma professora de Educação Infantil mencionou que os estudos a fizeram ter mais atenção e cuidado, enquanto pedagoga, com a rotulação que se faz na questão da violência infanto-juvenil, pois rotular crianças envolvidas em qualquer tipo de violência, poderá marginalizá-las e/ou segregá-las. 20% dos participantes acreditou que as leituras e discussões contribuíram com maior "Entendimento sobre o funcionamento da rede", apontando para a importância de se trabalhar de acordo com o princípio da horizontalidade, sendo a hierarquização mais comum. Foi considerado que houve maior compreensão sobre como se constitui a rede de proteção à criança, com os diferentes elementos, integrantes e segmentos sociais que a compõe além de ser destacada a importância da intersetorialidade. Isto ajudou a pensar sobre possibilidades de propiciar o fluxo de informações, melhores meio de comunicação, afinando valores e objetivos. Duas participantes destacaram que o estudo fez refletir também sobre as dificuldades em trabalhar com a incorporação da família nas ações.

Dentro da categoria "Esclarecimento sobre os diversos tipos de violências sofridas pelas crianças", os participantes destacaram como sendo de fundamental importância educadores conhecerem os conceitos da violência estrutural, violência intrafamiliar e delinquência, para uma melhor orientação do trabalho, já que "muitos não sabem ao certo os seus reais significados". Também houve contribuições sobre a importância da participação da sociedade civil, indicando o valor motriz da comunicação entre os profissionais de uma rede e o protagonismo comunitário.

17% de participantes mencionou que os estudos propiciaram maior "Compreensão do papel da escola no enfrentamento da violência sofrida pela criança", pontuando a importância da formação dos profissionais da educação para lidar com casos de violência (citados como recorrentes), reafirmando a importância da desnaturalização da violência, além de aguçar a sensibilidade de se olhar para as questões políticas, sociais e econômicas que estão por trás da violência e da negligência. Uma das professoras relatou que "no âmbito escolar, as famílias são frequentemente acusadas sem que se questione se uma prática é de fato abusiva ou está relacionada à impossibilidade de prover algumas necessidades básicas". Logo, de acordo com ela, compreende-se a necessidade de olhar para as condições concretas de vidas das crianças vítimas de violência e também de suas famílias, considerando todos os elementos e envolvidos nos diferentes casos. Outros participantes debateram a questão da violência contra crianças na esfera educativa, apontando para a escola e suas fragilidades e observando o quanto a violência afeta os processos de socialização, de desenvolvimento cognitivo, identidade

cultural, o processo de aprendizagem dentre outros aspectos do âmbito educativo. Uma estudante mencionou que as leituras contribuíram também no sentido de ver a violência constituindo-se como mais um desafio ao campo pedagógico e as leituras como forma de "repensar o papel da escola frente aos diferentes tipos de violência, internas e externas à instituição, para que se possa pensar o papel do setor educativo na rede de proteção". Os participantes destacaram que os textos propiciaram reflexão sobre o papel que a Pedagogia desempenha hoje na garantia de direitos das crianças, tratando da educação de crianças como um todo e refletindo acerca de processos desumanizadores e de uma formação ética.

Por fim, surgiu a categoria "Análise das políticas públicas para proteção integral da criança", pois 11% das pessoas destacou que foi importante analisar as políticas para a infância no Brasil nas últimas décadas, desde a promulgação do ECA, frisando que apesar das conquistas nos campos normativo-político ainda são muitos os desafios e, por isso, o sucesso da nova agenda política para a infância é parcial, tendo em vista que a declaração de uma lei não garante sua efetividade. Uma participante afirmou que as leituras contribuíram com sua formação ao discorrerem acerca do espaço que a questão da proteção à criança ocupou na agenda política ao longo dos anos no Brasil, salientando as dificuldades impostas pelas disparidades regionais quanto ao tratamento das vítimas e das denúncias. Outra estudante mencionou que as leituras contribuíram com sua formação no sentido de compreender a necessidade de aprimoramento de políticas públicas, programas e ações que promovam a sociabilidade, prevenção à cultura de dominação, da discriminação e da intolerância. As professoras de Educação Infantil reforçaram a grande distância entre a existência das leis e das políticas públicas e sua aplicabilidade e efetiva realização dos direitos das crianças.

Os sentidos das ações e encaminhamentos

Na ACIEPE, os participantes também responderam a um questionário composto por três questões dissertativas que abordavam os seguintes aspectos: a) sentidos das ações e do trabalho em rede para os participantes; b) se a ACIEPE propiciou uma compreensão compartilhada e um espaço de comunicação entre seus membros; c) ideias e pensamentos sobre possibilidades de enfretamento dos problemas de comunicação da rede de proteção. O intuito foi conhecer as opiniões dos participantes sobre alguns aspectos acerca do funcionamento da referida rede e as contribuições da atividade formativa para os participantes do curso. Foram devolvidos 20 questionários preenchidos e os resultados são expostos a seguir. As informações obtidas sobre a questão 1 sobre sentidos das ações e do trabalho em rede para os participantes foram divididas em três categorias que podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Categorias de respostas sobre sentidos das ações e do trabalho em rede

Categorias de respostas	Exemplos
Dificuldades no trabalho e importância da rede de proteção para assegurar os direitos das crianças	"[...] o quão dificultoso é o trabalho das redes de proteção [...] seus movimentos em rede são extremamente necessários para assegurar a proteção e os direitos das crianças."
Rede como uma articulação complexa que busca desenvolver ações integradas e efetivas na proteção de crianças e adolescentes	"O sentido das ações e do movimento em rede está relacionado às tomadas de decisões de forma descentralizada que se caracteriza pela flexibilidade, pela autonomia e pela horizontalidade das relações estabelecidas entre os atores sociais, organizações, instituições, poder público, e todas as outras esferas/segmentos que integram a rede deProteção."
Rede de proteção como um serviço conectado e importante para apoiar a sociedade	"[...] Os setores de educação, família, saúde, justiça e serviço social precisam estar inteiramente conectados. Se todos estiverem "amarrados em nós fortes e resistentes" a sociedade terá apoio e orientação".

Pôde-se verificar, a partir das repostas dos participantes, que a rede é vista como importante na proteção de crianças e adolescentes para o suporte e orientação a famílias e sociedade como um todo. Embora alguns participantes tenham sinalizado a dificuldade na realização do trabalho em rede, também são apontadas condições relevantes como a integração, a horizontalidade e a comunicação para que as ações consigam atender seus propósitos no respeito aos direitos de crianças e adolescentes. Neste sentido, para Aquino (2004), a noção de rede abrange as conexões interorganizacionais existentes nos vários órgãos e instituições que foram o sistema de proteção, uma vez que envolve a complexidade de relações que são acionadas pelos representantes ou agentes de cada organização a fim de garantir os direitos de crianças e adolescentes previstos na Constituição Brasileira e no ECA. Outro aspecto importante é que o trabalho em rede envolve a ideia de articulação, ações coordenadas e complementares, relações horizontais, interdependência de serviços visando garantir a integralidade da atenção a crianças e adolescentes, e suas famílias, que se encontram em situação de violência e vulnerabilidade social (MOTTI; SANTOS, 2014).

No que concerne à questão 2 – se a ACIEPE propiciou uma compreensão compartilhada e um espaço de comunicação entre seus membros –, verificou-se que todas as respostas dos participantes indicaram que a atividade colaborou positivamente para tal compreensão, sendo as informações agrupadas nas seguintes categorias:

Quadro 3 - Categorias de respostas sobre as contribuições da ACIEPE acerca de uma compreensão compartilhada e como espaço de comunicação entre membros

Categorias de respostas	**Exemplos**
Abertura ao diálogo e espaço democrático de discussão de ideias e diversidade sociocultural	"Sim. O espaço foi amplamente aberto às diferentes opiniões e diversidade sociocultural de todos os membros presentes, de forma respeitosa e construtiva".
Espaço de integração de diversos saberes entre os participantes provenientes de vários campos de atuação na rede de proteção	"Foi um momento de nos conhecermos e aprendermos sobre a realidade de trabalho de alguns setores do município, mas eu acredito que haja passos a serem dados ainda em relação ao estabelecimento de uma comunicação que promova estratégias/ações. Porém, o fluxo de informações foi estabelecido, o que já é um ponto de partida positivo para pensarmos no futuro da rede de proteção à infância e adolescência"
Proposições relativas à comunicação entre os participantes a partir da realização da ACIEPE	"[...] foram diversas pessoas trazendo a realidade que vivenciam em espaços de trabalho ou no cotidiano, analisando os textos e expondo as diversas dificuldades que se deparam quanto a problemática do amparo de crianças e adolescentes em situações vulneráveis. Com relação ao espaço de comunicação, vejo que diversas são as possibilidades com a utilização da internet, um exemplo de comunicação seria o grupo de Whatsapp [...]"
Reflexão sobre o papel da escola/educação na rede de proteção	"Teve destaque em relação a sua responsabilidade nessa rede de proteção e que não é mais possível pensar um ambiente escolar que não se integre a realidade local esocial do qual está inserido".
Compreensões acerca da realidade da rede de proteção no município e articulações possíveis entre os diversos setores	"Penso que conseguimos construir compreensões sobre os problemas e a necessidade de comunicação, mas não sei se são comuns. Creio que ainda é possível quecada agente, não todos, da rede enxergue as suas necessidades de conexão alijadas do todo".

Nota-se que as repostas apresentam vários aspectos, dentre os quais destacamos: a importância da integração e comunicação entre os diversos órgãos que integram a rede de proteção no município; a construção de um espaço de comunicação e troca de informações sobre o papel e funções dos vários setores presentes nesse contexto – saúde, educação, educação especial, assistência social, Fundação CASA, dentre outros; o debate sobre os desafios encontrados pelos profissionais em suas respectivas instituições e na relação intersetorial; bem como a análise dos materiais bibliográficos e sua articulação com o trabalho na rede e experiências compartilhadas entre os participantes.

Nesse sentido, a articulação entre diferentes profissionais de diversos setores é fundamental para se realizar uma ação de proteção integral às crianças e aos adolescentes. Para o fortalecimento da rede de proteção, faz-se necessário que os distintos atores das organizações que estão envolvidas se integrem para trocar experiências, mas principalmente para enfrentar problemas concretos e dos mais variados níveis de complexidade, cuja solução ou minimização depende da articulação entre os vários setores (OLIVEIRA, 2015). Quanto às respostas referente à questão 3 acerca das ideias e pensamentos sobre possibilidades de enfretamento dos problemas de comunicação da rede de proteção, identificou-se as seguintes categorias:

Quadro 4 - Categorias de respostas sobre possibilidades de enfretamento dos problemas de comunicação da rede de proteção

Categorias de respostas	**Exemplos**
Clareza sobre funções e identificação de pontos frágeis da rede e definição de estratégias de ação	"Creio que é necessário um desenho da rede com cada um dos agentes posicionado e definida sua relação com os demais. Em seguida, detecção de quais dessas relações estão enfraquecidas ou inexistentes. A partir daí, elaborar um plano de ação para resolver essas deficiências, incluindo uma união dos outros agentes da rede que não estão diretamente nessa relação para pressionar e cobrar a prefeitura ou o estado para que invista nessa relação".
Melhora na comunicação entre os setores e nos sistemas de informação	"É importante pensar na criação de mecanismos em que possa haver a consolidação de informações em um espaço informatizado, possibilitando o acesso desses dados em qualquer local, por diversos profissionais e envolvidos na rede de proteção, com a finalidade de nortear ações e o procedimentos da rede".
Ampliação de reuniões ou criação de fóruns ou espaços de discussão entre os setores da rede de proteção e/ou comunidade	"Ampliação das reuniões de "matriciamento" que é um encontro mensal envolvendo profissionais da educação, da saúde, da assistência social em regiões setoriais." "Uma forma excelente, em meu ponto de vista, foi a já proposta pelas docentes da ACIEPE, cuja ideia é formalizar os contatos e estruturar uma rede de comunicação participativa com integrantes de diversos pontos da cidade. A atuação dessas pessoas em fóruns de educação e reuniões abertas à comunidade são uma importante contribuição com a disseminação da importância e atuação da rede, bem como informar para prevenir."

Desafios relacionados à descontinuidade das políticas públicas voltadas ao trabalho na rede de proteção	"Também temos que enfrentar a questão da descontinuidade nas ações, muitas vezes elas são encaminhadas e não acompanhadas devido à fragilidade nas políticas públicas e de interesses, neste sentido ainda não consigo desdobrar pensamentos/ações para tal enfrentamento."

As informações apresentadas pelos participantes apontam algumas sugestões ou possibilidades na tentativa de lidar com os problemas encontrados na atuação em rede. As respostas envolvem aspectos relativos a melhorias na comunicação entre os vários setores, no acesso à informação acerca dos casos e encaminhamentos; à necessidade de ampliação ou de criação de espaços de discussão entre os representantes dos vários órgãos envolvidos, bem como espaços de discussão com a comunidade ou contextos educacionais, dentre outros. Cabe destacar que também foi sinalizada a importância de se identificar pontos fracos no trabalho a fim de traçar alternativas ou apontar estratégias de ação. Outro aspecto mencionado é a falta de continuidade das políticas públicas que, não raro, prejudicam o trabalho, seja pela falta de recursos humanos e financeiros para a realização de intervenções junto a crianças vulneráveis.

Vale ressaltar que o trabalho em rede se baseia numa construção conjunta envolvendo interações, negociações, interesses compatíveis, adesões, encaminhamentos, discussão de casos (FARAJ, SIQUEIRA, ARPINI, 2016), mas também abrange a troca de experiências, debates e participação em espaços de discussão política (LORENCINI, FERRARI, GARCIA, 2002). Deste modo, considera-se que a ACIEPE possibilitou o encontro e o diálogo entre os participantes, favorecendo a troca de experiências e conhecimentos, assim como propiciando a seus participantes um canal de comunicação pelas mídias sociais, como por exemplo o whatsapp. Buscou-se, de certo modo, contribuir para a atuação integrada e articulada das instituições, órgãos e atores que atuam no atendimento de crianças, adolescentes e suas famílias.

CONSIDERAÇÕES

A violência contra a criança se configura como um problema de saúde pública que atinge todas as classes sociais, etnias e culturas e que precisa ser combatido por meio de uma rede intersetorial de instituições e profissionais. Observamos a grande necessidade de formação nesta área, pois as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação têm sido notórias, tanto no âmbito teórico como no prático. A formação é hoje a principal estratégia para garantir a integralidade da saúde das crianças que frequentam nossas escolas, sendo necessária a criação de espaços de formação. A escola se destaca como essencial ator nas redes de proteção e como possuidora de responsabilidade

social ampliada. Neste sentido, almejamos contribuir com uma escola que não ignore as questões da violência contra as crianças e que conte com profissionais capacitados a defender aquilo que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 5º, de que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão."

REFERÊNCIAS

AQUINO, L.M.C. **A rede de proteção à criança e adolescentes, a medida protetora de abrigo e o direito à convivência familiar e comunitária**: experiência em nove municípios brasileiros, 2004. p. 325-364.

BUENO, Fabiana de Barros. **A política de assistência social desenvolvida nos CRAS de Sertãozinho para a prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes**. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciencias Humanas e Sociais, 2015.

FARAJ, Suane Pastoriza; SIQUEIRA, Aline Cardoso e ARPINI, Dorian Mônica. **Rede de proteção**: o olhar de profissionais do sistema de garantia de direitos. *Temas em Psicologia*. 2016, vol.24, n.2, pp. 727-741.

FERREIRA, Norma Andrade Almeida. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte"**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº. 79, Agosto/2002, p. 257-272.

GIAQUETO, Adriana. **Caminhos para a proteção integral da criança e do adolesc**ente: o caso de Franca. 2004. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2004.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em educação**. RJ: LTC, 2011.

FABIANO, Eulália. **A atuação de agentes públicos junto a meninas vítimas de abuso e exploração sexual em Ribeirão Preto**. 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2013.

FURINI, Luciano Antonio. **Redes sociais temáticas**: o caso das redes sociais de assistência à criança e ao adolescente em Presidente Prudente (SP) e suas representações sociais. 2008. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008.

LORENCINI, Beatriz; FERRARI, Dalka; GARCIA, Márcia. **Conceito de redes**. In Dalka Ferrari,. Teresa Vecina (Eds.). O fim do silencio na violência familiar: Teoria e prática, SP: Agora, 2002, p. 298-310.

MOTTI, A. J. A.; SANTOS, J. V. **Redes de proteção social à criança e ao adolescente**: limites e possibilidades. In: Associação Brasileira de Defesa da Mulher, da Infância e da Juventude. Fortalecimento da rede de proteção e assistência a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Brasília, 2008.

OLIVEIRA, C.N. **A rede de proteção a crianças e adolescentes**: Finalidades e possibilidades. In: Jornada Intern. de Políticas Públicas, Maranhão, 2015. Para além da crise global: Experiências e antecipações concretas.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto**: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. 2012. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012.

SILVA, Eliana Borges Gonçalves Rodrigues da. **Análise da efetividade das intervenções a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual intrafamiliar**. 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2010.

A EXPANSÃO E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL EM QUATRO CIDADES BRASILEIRAS

Clarice Estabanez de Chaves Faria*
Sonia de Oliveira Martins
Luís Eduardo Garcia Ribeiro
Roberta Teixeira de Souza
David Xavier da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, NEI: P&E/ProPEd, Rio de Janeiro-RJ, Brasil
*clarice_faria@yahoo.com.br

RESUMO

Vinculado ao Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI:P&E/ ProPEdUERJ)[38][39], este trabalho reúne cinco pesquisas que analisam as Políticas Públicas de Educação Infantil (PPEI) em diferentes cidades brasileiras: Duque de Caxias-RJ, Itaboraí-RJ, Niterói-RJ e Manaus-AM. Tem por objetivo observar os possíveis desdobramentos nas PPEI municipais, no que tange à expansão de matrículas e ao financiamento da educação infantil pública, em virtude da promulgação da Emenda Constitucional de nº 59/2009 e da implementação da Lei 12.796/2013.Este conjunto de trabalhos elege a pesquisa bibliográfica e documental como procedimentos metodológicos predominantes na produção de dados – qualitativos e quantitativos – necessários à composição do material de análise dos contextos de influência, de produção de textos e dos resultados e efeitos, em consonância com o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores.

Palavras-chave: 1. Políticas públicas; 2. Obrigatoriedade de matrícula; 3. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Vinculado ao Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI:P&E/ProPEdUERJ), este trabalho reúne cinco pesquisas que analisam as Políticas Públicas de Educação Infantil (PPEI), em diferentes cidades brasileiras: Duque de Caxias-RJ, Itaboraí-RJ, Niterói-RJ e Manaus-AM. Tem por objetivo observar os possíveis desdobramentos nas PPEI municipais, no que tange à expansão de matrículas e ao financiamento da educação infantil pública, frente à promulgação da Emenda Constitucional de nº 59/2009 e da implementação da Lei 12.796/2013.

[38] Plataforma Brasil: 1.661.130, FAPERJ/Cientista do Nosso Estado – E-26- 203.093/2016.
[39] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O reconhecimento da Educação Infantil como um direito de todas as crianças (BRASIL, 1988) e sua regulamentação como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), são importantes marcos legais na história da educação brasileira. Desde então, diferentes pesquisadores assinalam conquistas alcançadas, nas últimas décadas, em direção a uma Educação Infantil de qualidade em nosso país (VASCONCELLOS, 2016; BARRETO, 2009; CAMPOS, 2010; ROSEMBERG, 2015b). Todavia, nessa trajetória, "o descompasso entre o normatizado e o efetivado é o grande nó das políticas públicas de Educação Infantil (PPEI) brasileiras" (FARIA, 2018, p. 142).

As recentes alterações legais e a atual conjuntura apontam que a demanda por Educação Infantil pública de qualidade e a democratização de sua oferta ainda se constituem como desafios à concretização desse direito. Os dados estatísticos (IBGE, 2018) confirmam essa realidade ao divulgarem uma taxa de escolarização total de 52,9% para a faixa etária de zero a cinco anos. Em relação aos níveis da Educação Infantil, há uma discrepância de 32,9%, para zero a três anos, e de 91,7%, para quatro e cinco anos.

O texto ora apresentado é resultado de pesquisas motivadas e em defesa da garantia do direito à Educação Infantil pública e de qualidade, em creches e pré-escolas municipais das cidades citadas. A tarefa envolve uma multiplicidade de fatores possíveis de serem analisados via Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994). Este referencial teórico-metodológico constitui-se em uma ferramenta de investigação que possibilita, em uma perspectiva dialética, a articulação entre os níveis macro, meso e micro do processo político, permitindo considerar os diferentes contextos e sujeitos envolvidos (MAINARDES, 2006).

Com a finalidade de compreender como as políticas são elaboradas, o que pretendem, quais os seus efeitos (BALL, entrevistado por AVELAR, 2016), neste conjunto de trabalhos elegemos a pesquisa bibliográfica e documental como procedimentos metodológicos predominantes na produção de dados – qualitativos e quantitativos – necessários à composição do material de análise dos *contextos* de influência, de produção e textos e dos resultados e efeitos propostos no Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

Estes procedimentos voltaram-se a publicações, autores e informações que nos auxiliaram na construção da fundamentação teórica e a reflexão sobre o objeto de estudo específico deste artigo: a expansão e o financiamento da Educação Infantil pública municipal, nas cidades de Duque de Caxias-RJ, Itaboraí-RJ, Niterói-RJ e Manaus-AM, entre 2013 e 2016.

A partir do desenho metodológico definido, analisamos, na primeira seção, o *contexto de influência* em articulação com o *contexto de produção de textos,* com base nas seguintes leis e normatizações nacionais: (i) a EC 59 (BRASIL, 2009) e a Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que ampliaram a obrigatorie-

dade de matrículas na educação básica para a faixa etária de quatro a dezessete anos; (ii) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB, Lei 11.494/2007), que passou a incluir a Educação Infantil; (iii) o PNE (BRASIL, 2014), que estabeleceu metas de expansão específicas à Educação Infantil.

Na segunda seção, compomos um quadro comparativo dos dados da Educação Infantil das cidades em estudo, buscando refletir sobre os resultados e efeitos dos textos legais mencionados nas PPEI municipais. O exame ocorre em diálogo com as informações censitárias das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, do período de 2013 a 2016, divulgadas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[40].

Em continuidade à reflexão do *contexto dos resultados e efeitos*, no último tópico, abordamos o financiamento destinado à Educação Infantil, com o intuito de identificar como os recursos do FUNDEB ajudaram os diferentes municípios.

Do FUNDEB ao PNE 2014: uma análise do contexto de influência e de produção de textos

Os contextos propostos pelo do Ciclo de Políticas[41] não correspondem a etapas lineares, temporais ou sequenciais e são diretamente articulados entre si (BALL; BOWE; GOLG, 1992; BALL, 1994). Nessa perspectiva, os dispositivos jurídicos são tomados, neste trabalho, tanto como *contexto de influência*, quanto de produção de texto. Esse entendimento se aproxima da compreensão apresentada por Mainardes (2006, p. 52) de que "[...] os textos políticos são o resultado de disputas e acordos", entre diferentes atores em prol de influenciar os rumos das políticas educacionais.

Iniciamos esta discussão considerando o FUNDEB (BRASIL, 2007), fundo de natureza contábil que destina recursos financeiros a todas as etapas e modalidades da educação básica, com base no número de alunos matriculados nas escolas públicas e conveniadas dos estados, municípios e Distrito Federal[42]. Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e convertido, posteriormente, na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, o FUNDEB deu visibilidade às demandasda Educação Infantilpor recursos. Desde a sua implementação, as crianças matriculadas em creches e pré-escolas, de âmbito municipal, passaram a ser computadas para fins de repasse de recursos financeiros. Esta política de financiamento representou um aporte

[40]Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 jul. 2018.
[41]O Ciclo de Políticas é composto por cinco contextos de análise: de influência, produção de texto, da prática, dos resultados ou efeitos edas estratégias políticas.
[42]Informação Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 18 set. 2018.

para a superação dos desafios educacionais locais. Percebemos, assim, que a vinculação de fundos para a Educação Infantil é capaz de realizar transformações sociais em todo o país.

Na arena das políticas públicas educacionais, a Educação Infantil municipal ganha novos contornos após a aprovação da EC nº 59 (BRASIL, 2009), que modificou o artigo 208 da Carta Magna (BRASIL, 1988) de modo a ampliar a obrigatoriedade de matrícula na educação básica à faixa etária de quatro a dezessete anos. Esta determinação deveria ser efetivada, progressivamente, até o ano de 2016. A aprovação da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) incorporou tais mudanças no texto da LDBEN (BRASIL, 1996). Dessa forma, após 2013, os municípios passaram a sofrer maior pressão frente à responsabilidade de oferecer a pré-escola, nível da Educação Infantil que contempla as crianças de quatro e cinco anos, público atingido pela obrigatoriedade de matrícula e frequência na educação básica.

Com estes dispositivos, há maior ênfase na indução de políticas públicas voltadas à expansão da pré-escola. O Plano Nacional de Educação (PNE / BRASIL, 2014, grifo nosso), discutido e aprovado neste contexto, reflete em sua Meta 1 essa priorização conferida à educação das crianças de quatro a cinco anos, ao estabelecer objetivos diferenciados para a creche e pré-escola: "**universalizar**, até 2016, **a educação infantil na pré-escola** para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e **ampliar a oferta de educação infantil em creches** de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos [...]".

No próximo tópico, observaremos os possíveis desdobramentos dessas modificações, a partir da análise da expansão das matriculas da Educação Infantil municipal nos cenários deste estudo.

Expansão das matrículas na Educação Infantil municipal: os resultados e efeitos das PPEI nas cidades investigadas

Para observar os resultados e efeitos das políticas nacionais nas PPEI dos municípios de Duque de Caxias-RJ, Itaboraí-RJ, Niterói-RJ e Manaus--AM, realizamos um exame comparativo dos dados recolhidos nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP referentes à expansão do número de matrículas da Educação Infantil municipal. Destacamos, no intervalo de 2013 a 2016, o percentual desse atendimento, a cargo das redes municipais, identificando e comparando a variação do número de matrículas na creche e na pré-escola, para indicar se houve retração na taxa da creche frente à universalização do atendimento na pré-escola.

Organizamos as informações de forma a possibilitar a observação, em cada cidade, dos seguintes aspectos: (i) o percentual de expansão do número total de matrículas da Educação Infantil em contraposição com

o percentual de expansão das matrículas da esfera municipal (Tabela 1); (ii) a capacidade de cobertura da Educação Infantil, por parte da administração pública municipal (Gráfico 1); (iii) o percentual de expansão do número total de matrículas em creches e pré-escolas (Tabela 2); e (iv) o percentual de expansão das matrículas em creches e pré-escolas da rede municipal (Tabelas 3 e 4).

Comparativo do total de matrículas na Educação Infantil

A Tabelas 1 nos dá pistas do desempenho de cada ente municipal frente à responsabilidade de garantia do direito à Educação Infantil. Primeiramente, aponta a expansão da Educação Infantil, como um todo, nas diferentes cidades. Duque de Caxias-RJ apresentou o maior percentual de crescimento (20%) seguida por Itaboraí-RJ (6%) e Manaus- AM (2,3%). Niterói-RJ foi a única cidade a registrar um decréscimo na expansão total da Educação Infantil, especialmente, a partir de 2014.

Tabela 1 – Expansão do número de matrículas da Educação Infantil

Expansão do número total de matrículas da Educação Infantil: 2013 – 2016								
	Duque de Caxias-RJ		Itaboraí-RJ		Niterói – RJ		Manaus – AM	
	Total	Municipal	Total	Municipal	Total	Municipal	Total	Municipal
2013	18.239	9.139	6.233	4.252	16.629	5.070	62.404	43.287
2014	20.769	10.063	6.460	4.431	17.197	5.882	64.587	44.601
2015	21.095	10.087	6.622	4.824	16.939	6.223	64.629	45.542
2016	21.872	10.886	6.603	4.733	16.439	6.299	63.848	46.383
% de expansão	20%	19%	6%	11%	-1%	23%	2,3%	7,2%

Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Acesso em 14 set. 2018.

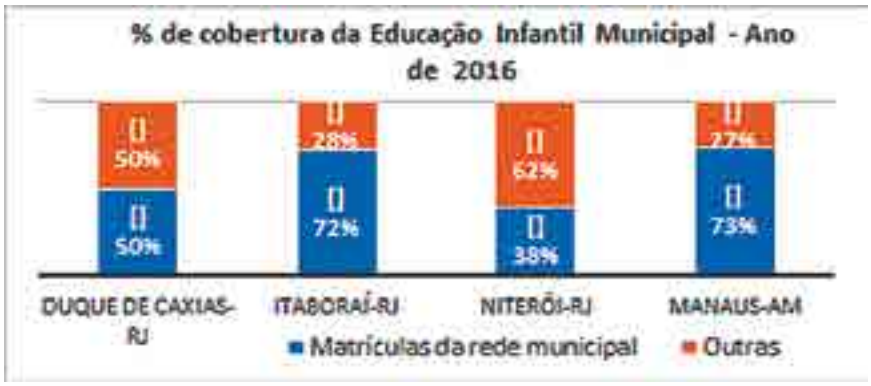
Quando contrapomos estes dados com a expansão da rede municipal de Educação Infantil, verificamos que em todas as localidades houve aumento no número de matrículas neste nível de ensino. Desta vez, Niterói-RJ registra maior percentual de crescimento (23%), logo após vem Duque de Caxias (19%), Itaboraí (11%) e Manaus (7,2%).

Merece destaque a ampliação do atendimento da rede municipal de Niterói-RJ, vez que vai na contramão do quadro geral da Educação Infantil, quando houve redução no número total das matrículas. No período em

análise, foi implementado no município o programa Mais Infância[43], em parceria com a União através do Programa Brasil Carinhoso[44]. Este projeto ampliou a quantidade de Unidades Municipais de Educação Infantil[45] (UMEI) de 26, no ano de 2013, para 47 - em 2016 (PEREIRA; DALUZ; RODRIGUES, 2016).

Contrapondo os dados da Tabelas 1 é possível identificar capacidade de cada rede pública municipal em cobrir a demanda da população por Educação Infantil. Com base no ano de 2016, o Gráfico 1 apresenta este indicativo:

Gráfico 1 – Percentual de cobertura da Educação Infantil Municipal



No Brasil, as análises do INEP (2016) indicaram uma participação de 70,5% da rede municipal na Educação Infantil, no ano de 2016. Se compararmos essa informação com o desempenho de cada município em tela, verificaremos que apenas Itaboraí-RJ e Manaus-AM apresentaram taxas de cobertura próximas a da média nacional. Embora com maiores percentuais de expansão no quantitativo de matrículas (Tabela 1), Duque de Caxias-RJ e Niterói-RJ oferecem à população Educação Infantil municipal com taxas aquém do cenário brasileiro: 50% e 38%, respectivamente. Pode-se inferir que, especialmente nestes dois municípios, a expansão da Educação Infantil vem ocorrendo com uma maior participação da esfera privada.

Expansão do número de matrículas, por creche e pré-escola

Na tabela 2, a comparação do percentual de expansão do total de matrículas por creche e pré-escola evidencia um quadro geral singular em cada município:

[43]O programa previa reforma de instituições existentes, construção de novas UMEI, municipalização de escolas estaduais e municipalização de creches comunitárias. Disponível em: <www.noticias.uff.br/noticias/2013/03/uff-mais-infancia-php>. Acesso em: 17 set. 2018.
[44]O Programa Brasil Carinhoso, tem como objetivo ampliar o número de matriculas de crianças de 0 a 48 meses atendidas pelo Bolsa Família. Disponível em: <msd.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/primeira-infancia>. Acesso em: 17 set. 2018.

Tabela 2 – Expansão do número total de matrículas, por creches e pré-escolas

Expansão do número total de matrículas da Educação Infantil, por creches e pré-escolas: 2013 – 2016								
	Duque de Caxias-RJ		Itaboraí-RJ		Niterói – RJ		Manaus – AM	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
2013	4.494	13.745	1.498	4.735	5.119	11.510	9.789	52.615
2014	4.823	15.946	1.382	5.078	5.855	11.342	9.711	54.876
2015	4.909	16.186	1.596	5.026	6.195	10.744	9.811	54.818
2016	4.881	16.991	1.589	5.014	6.340	10.099	9.278	54.570
% de expansão	8,6%	23,6%	6,5%	6%	24%	- 12%	- 5,2%	4%

Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Acesso em 14 set. 2018.

Duque de Caxias-RJ foi a cidade com maior índice de expansão da pré-escola (23,6%), enquanto a creche cresceu em 8,6%; Itaboraí-RJ apresentou um crescimento mais equilibrado: 6,5% para creche e 6% para a pré-escola; Niterói-RJ registrou a maior taxa de expansão de matrículas em creches (24%), sendo a única localidade a apresentar redução nos números da pré-escola (- 12%); já Manaus-AM registra retração de 5,2% no quantitativo de matrículas em creches e um tímido aumento de 4% na pré-escola. Não obstante esta diversidade, em todos os municípios, observamos que, em números absolutos, a pré-escola é o nível que concentra a maior quantidade de matrículas da Educação Infantil.

Nas Tabelas 3 e 4 focalizamos como ocorreu este processo de expansão na dependência administrativa municipal:

Tabela 3 – Percentual de expansão da creche municipal

% de expansão da creche municipal: 2013 – 2016								
	Duque de Caxias-RJ		**Itaboraí-RJ**		**Niterói – RJ**		**Manaus – AM**	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2013	2.630	-	1.238	-	1.525	-	4.452	-
2014	2.612	- 0,5	1.070	-14	1.988	30	3.957	-11
2015	2.493	- 4,5	1.294	21	2.287	15	3.923	-1
2016	2.455	- 1,5	1.138	-12	2.298	0,4	3.962	1
% total	- 6,7%		-5%		45,4%		-11%	

Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Acesso em 14 set. 2018.

Tabela 4 – Percentual de expansão da pré-escola municipal

% de expansão da pré-escola municipal: 2013 – 2016								
	Duque de Caxias-RJ		Itaboraí-RJ		Niterói – RJ		Manaus - AM	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2013	6.509	-	3.014	-	3.545	-	38.835	-
2014	7.451	14,5	3.361	12	3.894	10	40.644	5
2015	7.594	2	3.530	5	3.936	1	41.619	2
2016	8.431	11	3.595	2	4.001	2	42.421	2
% total	29,5%		19%		13%		9%	

Fonte: INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Acesso em 14 set. 2018.

As informações revelam que, em Duque de Caxias-RJ, Itaboraí-RJ e Manaus-RJ, houve maior investimento municipal com a expansão da pré-escola. Nestas cidades, enquanto os índices da pré-escola aumentaram, os da creche decresceram. Um indicativo de que a pressão por cumprir as novas determinações legais – EC nº 59 (BRASIL, 2009), Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) e PNE (BRASIL, 2014) – gerou o encolhimento do atendimento em creches em prol da ampliação da pré-escola.

Em termos percentuais, a rede municipal de Niterói-RJ priorizou as matrículas em creches, registrando uma taxa de 45% de crescimento no número de vagas às crianças de 0 a 3 anos. Este é um resultado diretamente relacionado à ampliação do número de novas unidades e incorporações com reforma de outras oriundas da filantropia, em virtude do Programa Mais Infância (RIBEIRO, 2018). Entretanto, em termos numéricos, a pré-escola, também, ocupa maior espaço na Educação Infantil municipal.

De um modo geral, a Tabela 4 mostra que todas as redes municipais, incluindo Niterói-RJ, expandiram a oferta de vagas para a pré-escola. Diante destesdados, observamos que houve similitude das PPEI destas localidades com a exigência de universalização das matrículas para as crianças de quatro a cinco anos.

Financiamento & Educação Infantil municipal nos contextos dos municípios em estudo

O FUNDEB (BRASIL, 2007) é um fundo federal especial, com duração de 14 anos. Na verdade, há um fundo por estado e Distrito Federal, somando 27 fundos, composto, na maior parte, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à Educação, por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Em conformidade com o art. 4º da Lei 11.494 em cada estado, onde a arrecadação não for suficiente para garantir o valor mínimo nacional por aluno

ao ano, definido pelo MEC, há sempre o aporte de recursos federais, a título de complementação da União. Tal complementação segue o disposto no Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2007). Dentre os municípios em estudo, registramos que a Manaus-AM se aplica a referida complementação, tendo em vista não alcançar o valor mínimo nacional por aluno.

Importa destacar que a redistribuição dos recursos do FUNDEB é realizada de acordo com fatores de ponderação estabelecidos para cada nível, modalidade e tipo de estabelecimento de ensino. O fator de ponderação é definido, anualmente, por meio de Portaria Interministerial publicada pelo Ministério da Educação (MEC). O peso varia entre um intervalo mínimo de 0,7 e máximo de 1,3 pontos. O cálculo toma como referência o fator 1, que "é equivalente ao valor das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental urbano" (BUENO; PERGHER, 2012, p. 7).

Anualmente, os dados educacionais são coletados por meio do Sistema Educacenso[46]. Essas informações orientam tanto a repartição dos recursos entre estados e municípios como a implementação de programas pelo governo federal. Para detalhar a aplicabilidade dos recursos financeiros, estados e municípios prestam contas de suas receitas e despesas por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE)[47].

A Constituição (BRASIL, 1988, art. 212) impõe que estados, municípios e Distrito Federal apliquem o mínimo de 25% da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Nos relatórios municipais consolidados pelo SIOPE, os investimentos em MDE detalham a receita resultante de impostos para aplicabilidade em toda a educação básica. O Gráfico 2, com base nos dados do ano de 2013 e 2016, indica que os municípios em análise, cumpriram a determinação constitucional em aplicar nunca menos do que 25% dos impostos definidos no art. 212 à MDE.

Gráfico 2 – Investimentos em MDE: 2013 e 2016

Fonte: FNDE/SIOPE, 2013; 2016. Acesso em: 08/09/2018.

[46] Site do Educacenso: <http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/#/>.
[47] Link do SIOPE: <http://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope >.

No SIOPE, é possível verificar a porcentagem de recursos aplicados na educação infantil, dimensionando o nível de comprometimento dos recursos do FUNDEB com esta modalidade. O método de aferição para se chegar a um valor no município se dá pela proporção das despesas com MDE, no âmbito da Educação Infantil, com o total de crianças matriculadas nesta modalidade. A partir da receita resultante de impostos que compõe o FUNDEB e outras fontes de recursos próprios para gastos com a Educação Infantil, apresentamos, na Tabela 5, os respectivos percentuais aplicados na Educação Infantil em cada município, de modo a acompanharmos seu nível de investimento, nos anos de 2013 e 2016.

Tabela 5 – Percentual de Recursos aplicados na Educação Infantil: 2013 e 2016

RECURSOS APLICADOS	Duque de Caxias		Itaboraí		Niterói		Manaus	
	2013	2016	2013	2016	2013	2016	2013	2016
FUNDEB	28%	35%	14%	11%	36%	2%	68%	61%
PRÓPRIOS	72%	65%	86%	89%	64%	98%	32%	39%

Fonte: O autor, 2018. Com base nos dados do SIOPE, 2013; 2016.

Os dados indicam que Itaboraí-RJ, Niterói-RJ e Manaus-RJ aplicaram menos recursos do FUNDEB na Educação Infantil municipal no ano de 2016, em comparação com o ano de 2013. À medida que os recursos do FUNDEB diminuíram, as prefeituras tiveram que investir mais recursos próprios para o financiamento da Educação Infantil pública.

Quando destacamos o município de Niterói-RJ, verificamos que, no ano de 2016, não houve empenho de despesas custeadas pelo FUNDEB, para a modalidade creche, no SIOPE (FNDE, 2016); apenas a pré-escola teve despesa custeada com recursos do FUNDEB. Isso gerou uma queda acentuada de recursos aplicados pelo FUNDEB, haja vista o empenho de apenas 2% oriundos deste fundo. Em contrapartida, o município precisou injetar recursos próprios na Educação Infantil para a manutenção e desenvolvimento do ensino, em torno de 98%. Mesmo assim, dentre as cidades elencadas, Niterói-RJ teve a maior taxa de expansão de matrículas em creches (Tabela 3). Já a modalidade pré-escola apresentou redução no acesso.

Itaboraí-RJ registrou uma redução do FUNDEB para 11% e um aumento para 89% de recursos próprios aplicados na Educação Infantil municipal. Apesar das diferenças nas fontes de recursos, a taxa de expansão da pré-escola chegou a 19%, mas a da creche decresceu 5% (Tabelas 3 e 4). Em Manaus-AM, o FUNDEB aplicado na Educação Infantil reduziu para 61%, consequentemente, a aplicação de recursos próprios aumentou 39%. Outrossim, é a cidade que indicou um menor percentual de investimento de recursos próprios. No período observado houve redução nas taxas da creche e uma tímida ampliação na oferta de vagas para a pré-escola.

Duque de Caxias-RJ foi o único ente a ter ampliação de recursos aplicados do FUNDEB de 28% para 35%; por conseguinte, reduziu o valor custeado com fundos próprios de 72% para 65%. Neste município, houve ampliação do número de matrículas da pré-escola em 29,5% e redução de 6,7% em creches (Tabelas 3 e 4).

De um modo geral, vimos, na Tabela 5, que a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil municipal dependem do investimento de recursos próprios das cidades analisadas. Aqui nos deparamos com um grande desafio posto aos municípios: o ente mais frágil da cadeia tributária brasileira tem a responsabilidade de garantir a Educação Infantil pública que, além de ser a etapa mais dispendiosa da educação básica, recebe recursos do FUNDEB não compatíveis com o custo real por criança (PINTO, 2012; BARRETO, 2009; FARIA; 2018).

Importa destacar que o FUNDEB vem sendo revisado[48] e inúmeras discussões acerca da sua aplicabilidade, como por exemplo, a regulamentação do CAQi (Custo Aluno-Qualidade inicial), estão em análise, de modo que as disparidades regionais sejam amenizadas. Não só essa discussão precisa avançar, como, também, fica o alerta de que, com a previsão do término do fundo em 2020, torna-se "[...] fundamental encontrar uma solução permanente para o pacto federativo no financiamento educacional" (PINTO, 2012, p. 171).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais têm por base o comparativo do cenário das cidades de Duque de Caxias-RJ, Itaboraí-RJ, Niterói-RJ e Manaus-AM, relacionado à expansão e o financiamento da Educação Infantil pública municipal nestas localidades. A análise voltou-se aos desdobramentos da efetivação da obrigatoriedade de matrícula e frequência das crianças a partir de quatro anos de idade na educação básica, no intervalo de 2013 a 2016.

As taxas de escolarização das crianças de zero a cinco anos (IBGE, 2010) apontam o tamanho do desafio colocado aos municípios para o alcance das metas propostas para a Educação Infantil pela legislação em vigor (Tabela 6):

Tabela 6 – Taxas de escolarização da Educação Infantil – por creche e pré-escola

	Duque de Caxias	Itaboraí	Niterói	Manaus
Pré-escola	74,6%	81,9%	90,7%	74%
Creche	21,9%	21,7%	40,2%	13,1%

Fonte: IBGE, 2010. Acesso em: 20 ago. 2018.

[48] Conforme PEC 015/2015, em tramitação no Congresso Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pec-015-15-torna-permanente-o-fundeb-educacao>. Acesso em: 24 set. 2018.

Observamos que Niterói-RJ apresenta taxas de escolarização bem próximas aos objetivos estabelecidos na Meta 1 do PNE (BRASIL, 2014): universalizar a pré-escola, até 2016 e atender, no mínimo, a 50% da população de zero a três anos até 2024. Este dado pode explicar o motivo pelo qual o total geral das matrículas na Educação Infantil neste município não tenha aumentado no período de 2013 a 2016 (Tabela 1).

Os demais municípios apresentam lacunas maiores a serem superadas, principalmente, em relação à creche. Não obstante as taxas de escolarização, tanto da creche quanto da pré-escola, estarem distantes dos objetivos do PNE (*Idem*), observamos que, em relação à Educação Infantil municipal (Tabelas 3 e 4), os esforços municipais de Duque de Caxias-RJ, Itaboraí-RJ e Manaus--AM concentraram-se na expansão da pré-escola, enquanto as matrículas da creche diminuíram.

De um modo geral, o estudo observou que os quatro municípios investiram na expansão da pré-escola municipal, evidenciando harmonia com o compromisso de universalização deste nível deensino. Niterói-RJ foi a única cidade a registrar expressivo percentual de expansão no quantitativo de matrículas da creche municipal (Tabela 3). Índice maior até do que o da pré-escola (Tabela 4). Apesar, de Niterói-RJ apresentar a maior taxa de escolarização da pré-escola (90,7%) e da creche (40,2%) na comparação da Tabela 5, sua rede municipal de ensino tem uma participação reduzida na taxa de cobertura da Educação Infantil, como podemos verificar no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Percentual de cobertura da rede municipal: creches e pré-escolas

Fonte: INEP, 2016.

Estes percentuais de cobertura evidenciam o lugar ocupado pela Educação Infantil nas políticas públicas educacionais das cidades investigadas. Conforme exposto (Gráfico 3), no ano de 2016, a rede municipal de Niterói-RJ concentrou a menor cobertura da Educação Infantil: 36% para a creche e 39% para a pré-escola. Duque de Caxias-RJ, também, teve uma baixa participação na oferta da Educação Infantil, absorvendo em sua rede pública, 55% das matrículas em creches e 49,6% em pré-escolas. Manaus-AM registrou uma cobertura de 42,7% das matrículas em creches municipais. Nesta cidade, as políticas públicas de Educação Infantil (PPEI) priorizaram a oferta de matrícu-

las para a pré-escola, atingindo uma taxa de cobertura de 77,7%. Itaboraí-RJ foi o único ente analisado a apresentar percentual de cobertura aproximada de 71% tanto para creche, quanto para a pré-escola, indicando maior equilíbrio na expansão da oferta de vagas da Educação Infantil municipal.

A realidade da Educação Infantilnas cidades de Duque de Caxias-RJ, Niterói-RJ e Manaus-RJ é motivo de preocupação, à medida que uma menor cobertura da rede municipal significa redução das possibilidades de acesso a uma Educação Infantil pública de qualidade, abrindo margem à atuação de outras esferas na oferta dessa primeira etapa da educação básica. Entendemos que o custo mais elevado da Educação Infantil colabora com estes resultados. Mesmo que o FUNDEB, enquanto política de financiamento, represente um importante avanço, a realidade dos municípios aponta que ainda temos um longo caminho a percorrer para que a ampliação do acesso à Educação Infantil pública de qualidade considere a demanda de crianças não contempladas pelas PPEI.

Para tanto, é necessário que se concretize a revisão dos mecanismos de distribuição de fundos. A lógica de repartição de recursos precisa ser pensada a partir das reais necessidades relacionadas à manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil, minimizando as desigualdades geradas pelo atual modo de aplicação de recursos financeiros.

Nesse entrejogo, tememos que a tendência de priorização da expansão da pré-escola, com vistas à sua universalização, torne ainda mais vulnerável a oferta de vagas destinadas às crianças de zero a três anos em creches públicas, uma vez que o atendimento educacional para esta faixa etária não integra a obrigatoriedade de matrícula e frequência. O que pode ser agravado com o termino de prazo do FUNDEB, em 2020.

REFERÊNCIAS

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. In: **Archivos Analíticos de Políticas Educativas, AAPE&EPAA**, v. 24, n. 2, p. 1-18, fev. 2016. Disponível em: <epaa.asu.edu/ojs/article/download/2368/1743epaa.asu.edu/ojs/article/download/2368/1743>.

Acesso em: 18 mar. 2018.

BALL, S. J. **Educationreform**: a criticaland post-structural approach. Buckinghan: Open University Press, 1994.

_____; BOWE, R.; GOLD, A. **ReformingEducation&ChangingSchools**: case studies in Policy Sociology. New York: Routledge, 1992.

BARRETO, A. R. Atualizando o quadro da educação infantil brasileira. In:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil**: Relatório de avaliação. Brasília-DF: MEC/SEB, p. 243-257, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de--educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Brasília-DF: Casa Civil da Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 maio 2018.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília-DF: Casa Civil da Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília-DF: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília-DF: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 maio 2018.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...]; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras provi-

dências. Brasília-DF: *Casa Civil da Presidência da República*, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília-DF: *Casa Civil da Presidência da República*, 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF: *Casa Civil da Presidência da República*, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BUENO, Ederson; PERGHER, Calinca Jordância. Analisando a Trajetória dos Fatores de Ponderação Estabelecidos no FUNDEB: 2007-2016. FINEDUCA – **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 7, n. 6, 2017.

CAMPOS, M. M. A Educação Infantil como direito. In: **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Companha Nacional pelo Direito à Educação, p. 8-14, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

FARIA, C. E. C. **Políticas públicas de Educação Infantil no município de Duque de Caxias – RJ**: de 2007 a 2017. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. No prelo.

FNDE. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação. **Sobre o Fundeb**. Brasília-DF. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. Brasília-DF: FNDE. **Relatórios Municipais dos anos de 2013 a 2016**. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/siope/relatorios/relatorios--municipais. Acesso em: 01 ago. 2018.

IBGE. Censo Demográfico 2010: Resultados. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação:

2017. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101576>. Acesso em: 24 jul. 2018.

INEP. Censo Escolar 2017: Notas Estatísticas –. Brasília-DF, INEP/MEC, jan. 2018a. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília-DF: INEP, [2013; 2014; 2015; 2016]. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas--da-educacao-basica>. Acesso em: 30 ago. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. / abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PEREIRA, Patrícia Gomes; DALUZ, Liliane Balonecker; RODRIGUES, Vanderlea Nazareth. Programa Mais Infância: a ampliação da educação infantil na rede municipal de educação de Niterói-RJ. In **Anais III CONEDU: Congresso Nacional de Educação**, V. 1, 2016, ISSN 23588829.

PINTO, J. M. Financiamento da educação básica: divisão de responsabilidades. In: **Retratos da Escola**, Brasília-DF, v. 6, n. 10, p. 155-172, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/176/333>. Acesso em: 03 jul. 2018.

RIBEIRO, Rosana. **Uma analise do programa "Mais Infância"**: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para educação infantil em Niterói (2013-2016). 2018. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, A. UNBEHAUM, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg.** São Paulo: Cortez, 2015b. p. 216-235.

VASCONCELLOS, V.M.R. Projeto de Pesquisa (2016-2019) – **Políticas Educativas para crianças de 0 a 3 anos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro**. (Plataforma Brasil Nº 1.607.838 e FAPERJ/E-26- 203.093/2016)

A FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO PNAIC RN RIO GRANDE DO NORTE

Milena Paula Cabral de Oliveira
milenapaula@ufersa.edu.br
Denise Maria de Carvalho Lopes
denisemcl@terra.com.br
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação, Natal/RN, Brasil

RESUMO

O trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil tem especificidades decorrentes das peculiaridades das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses enquanto sujeitos de aprendizagem e educação. A formação de seus profissionais suscita políticas, ações e estudos sobre seus processos. O presente estudo aborda processo formativo realizado junto a Formadores Locais responsáveis pela formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Rio Grande do Norte. Ancoradas na perspectiva histórico cultural de Vigotski, compreendemos a formação docente como apropriação – internalização/conversão/significação – de práticas culturais produzidas, social e historicamente, como pertinentes à docência em diferentes segmentos educacionais. No caso da Educação Infantil, teorizações e definições legais preconizam o respeito às especificidades das crianças como produtoras de cultura, capazes de aprender/se desenvolver em contextos de interação e mediação, em experiências de interagir, brincar, explorar, conhecer e expressar-se em múltiplas linguagens. A formação de professores responsáveis precisa considerar esses princípios em seus processos. O estudo envolveu um grupo de 25 Formadores Locais de 16 municípios do RN, com base em registros de atividades do percurso formativo: fotografias, relatos orais e escritos de cursistas. O PNAIC da Educação Infantil foi um programa de formação continuada (Portaria MEC nº 826/2017) desenvolvido em todo país entre novembro de 2017 a junho de 2018, com 100 horas (80h presenciais e 20h vivenciais). O principal eixo temático era a linguagem oral e escrita na Educação Infantil/Pré-Escola e teve, como material orientador, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016). Os dados apontam: i) limitações e ii) avanços da ação formativa. i) carga horária insuficiente para a diversidade e complexidade de temas; ausência de apoio logístico em alguns municípios; falta de formação/experiência na educação infantil de alguns Formadores; rotatividade de formadores e professores cursistas e ruptura no processo formativo; ii) conhecimento de diferentes concepções de linguagem escrita que permeiam práticas docentes nessa etapa; conhecimento de perspectivas mais pertinen-

tes de trabalho com a linguagem oral e escrita junto às crianças pequenas que priorizam a experimentação/usos da escrita como linguagem; consolidação da formação continuada como reflexão sobre a prática e direito do profissional da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação continuada; PNAIC.

INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil tem especificidades decorrentes das peculiaridades das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses enquanto sujeitos de aprendizagem e educação. Desse modo, a formação de seus profissionais suscita políticas, ações e estudos sobre seus processos.

Ancoradas na perspectiva histórico cultural de Vigotski, compreendemos a formação docente como percurso de apropriação de conhecimentos específicos mediante processos de internalização de práticas compartilhadas em interações/contextos socioculturais (VIGOTSKI, 1998); sendo mediada por outros mais experientes e pela linguagem/significação. (LOPES, 2018).

Para Vigotski(1998), é mediante um processo de internalização, de transformação de modos de funcionamento intermentais, experimentados entre pessoas no jogo das relações sociais vividas, em funções intramentais, em modos individuais de funcionamento. Esse processo, não consiste em cópia ou reprodução especular, mas em conversão, transformação, mediante relações históricas e simbólicas entre o sujeito e seu meio social, o que lhe confere singularidade, individualidade.

Enquanto procedimentos mentais, essas atitudes não podem ser originadas de forma isolada, individual, nem surgem naturalmente, sendo bastante importante a imersão do sujeito nas práticas. É preciso que sejam mediadas, possibilitadas, de modo intencional e sistemático, em uma prática de formação continuada, podendo tornar-se, assim, um instrumento do pensamento e da ação docente, onde os(as) professores(as) se reconhecem como agentes de transformação na própria escola.

Desse modo, ensejadas pela promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada dos profissionais da Educação Básica (Resolução n. 02, de 01 de julho de 2015), em que aponta em seu artigo 16:

> Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao

> exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015)

Desse modo, a *formação continuada* surge como uma necessidade intrínseca à natureza do trabalho docente, por suas demandas diversas, complexas e dinâmicas – que sempre mudam – originadas no cotidiano, na rotinização da ação docente, na perspectiva de avançar nos estudos, nas especificidades das crianças, bem como na busca constante do desenvolvimento profissional.

Partindo dessas primícias, as concepções acerca da formação dos professores de educação infantil – seus conteúdos e formas – estão vinculadas à função que lhe é atribuída no processo educativo das crianças, bem como à concepção de criança, infância, de educação, de professor, de formação.

No entanto, esses pressupostos/ideias e concepções há muito tempo vem sendo discutida no contexto educacional brasileiro, em especial, por estudiosos do campo da educação infantil. A exemplo disso, citamos os documentos publicados pelo MEC nos anos de 1994 e 1995, dedicados de modo específico, à educação das crianças pequenas, como a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) e, tematizando de modo particular a formação de professores para essa etapa.

No documento intitulado "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil" (BRASIL, 1994a) já se encontram os princípios consagrados pela Constituição, ou seja, da criança como sujeito de direitos, cidadã ativa e produtiva, da educação como um direito seu e de suas famílias e dever do estado, com função – das instituições e dos profissionais – de educar-cuidar visando ao seu pleno desenvolvimento, e do reconhecimento e formação e valorização dos profissionais, como um dos aspectos constitutivos da qualidade da educação a ser desenvolvida e propiciada a todas as crianças.

Nesses documentos, considerados marcos importantes da história da área em nosso país, encontram-se incorporada a produção de importantes estudiosos da área. De modo particular, o documento que traz proposições "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil" (BRASIL, 1994a), é composto por trabalhos[49] de Ângela M. R. Barreto, Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Zilma M. Ramos de Oliveira, renomadas pesquisadoras da Educação de crianças pequenas. Em todos os textos, retoma-se a precariedade da formação então existente, critica-se o caráter emergencial, aligeirado e fragmentado dos cursos "de capacitação" até então promovidos com vistas a suprir as insuficiências formativas e defende-se, para a formação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, como

[49] Os textos foram produzidos especialmente para o Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais da Educação Infantil, promovido pelo MEC/COEDI e realizado em Belo Horizonte em abril de 1994 (BRASIL, 1994a).

sintetiza Kramer (1994, p. 23):

> [...] uma diretriz política que tenha seu eixo calcado na formação permanente para os profissionais que já estão em serviço, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, e que seja desenvolvida através de atividades que têm uma periodicidade e que estão organizadas num projeto mais amplo de qualificação, com avanço progressivo na escolaridade para aqueles que dela necessitam. Assim concebida a formação, ela se consolida não só como objetivo do Estado, mas também como direito dos profissionais, e se constitui em condição necessária se pretende favorecer o aprimoramento da qualidade do trabalho e a construção da cidadania.

Incorporando essas premissas, a formação dos profissionais da Educação Infantil torna-se objeto específico, no âmbito dos documentos oficiais, nos Referenciais para a formação de professores, de 1998, que dedicam parte relevante à descrição do perfil do profissional para essa etapa educativa e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 1999[50].

A relevância da questão é também reafirmada em todos os documentos oficiais subsequentes, sejam de caráter compulsório, como as leis e diretrizes, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

O referido documento sistematiza/sintetiza princípios, finalidades e objetivos a serem respeitados na organização do trabalho destinado às crianças e, ao enfatizar o seu caráter "não doméstico", põe em relevo a dimensão profissional – científica, técnica e ética – das práticas a serem desenvolvidas junto às crianças e, portanto, do profissional por elas responsáveis nas instituições.

No caso da Educação Infantil, teorizações e definições legais preconizam o respeito às especificidades das crianças como produtoras de cultura, capazes de aprender/se desenvolver em contextos de interação e mediação, em experiências de interagir, brincar, explorar, conhecer e expressar-se em múltiplas linguagens.

A visão contemporânea de criança, possibilitada pelo conjunto de conhecimentos que a tomam como objeto de reflexão, reconhece-a como sujeito concreto, real, não apenas natural, mas marcada pelos contextos socioculturais em que vivem, com especificidades em relação aos indivíduos adultos, mas com características comuns, como o fato de ser sujeito de direitos, cidadã, contemporânea, ou seja, é já um sujeito em seu tempo de vida, não um vir a ser. Ela é, desde que nasce, uma pessoa, com necessidades e possibilidades reais, que precisam ser consideradas, atendidas e respeitadas pelo contexto social.

[50] Resolução da Câmara da Educação Básica nº 2, abril de 1999.

Questionando as concepções modernas e positivistas de criança e infância como construtos fixos, cujos fundamentos eram de ordem estritamente biológicos, orgânicos, as ideias contemporâneas relacionam-se às condições de vida concreta da criança e onde ela vive a infância. Nessa perspectiva, Dahlberg, Moss e Pence (2003) propõem que:

> A partir da nossa perspectiva pós-moderna[51], não existe algo como a "criança" ou "a infância", um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros "o que as crianças são e o que a infância é". Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos "entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser". (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.63)

Numa perspectiva semelhante, Kramer (2007, p. 91) nos fala que:

> As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. [...] Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas.

Nesses estudos, destaca-se, além da concepção da criança e da infância como singulares, não homogêneas, visto que são marcadas pelas contingências sociais, por sua vez demarcadas por fatores históricos, econômicos, políticos, ideológicos, culturais. Ao mesmo tempo, assoma nesses estudos, a importância do reconhecimento das especificidades infantis, aquilo que, ao lado de toda diversidade que singulariza cada criança, e cada infância, lhes é comum, embora experimentado de modos tão diversos quanto seja os contextos de vida.

Portanto, são no âmbito dessas ideias e concepções acerca de criança, infância, cultura e formação docente, que ancoramos o presente estudo que trata da formação dos formadores locais no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC da Educação Infantil, no Estado do Rio Grande do Norte.

---

[51]Para Dahlberg *et. al* (2003) é para a perspectiva pós-moderna: "[...] não há conhecimento absoluto, não há realidade absoluta esperando 'lá fora' para ser descoberta. Não há posição externa de certeza, não há entendimento universal que exista fora da história ou da sociedade que possa proporcionar bases para a verdade, para o conhecimento e para a ética. Em lugar disso, o mundo e o nosso conhecimento dele são vistos como socialmente construídos, e todos nós, somo seres humanos, somos participantes ativos desse processo (BERGER E LUCKMAN, 1966 citado por DAHLBERG, 2003).

É importante esclarecer o PNAIC da Educação Infantil foi um programa de formação continuada (Portaria MEC nº 826/2017) desenvolvido em todo país entre novembro de 2017 a junho de 2018, com 100 horas (80h presenciais e 20h vivenciais). O principal eixo temático era a linguagem oral e escrita na Educação Infantil/Pré-Escola e teve, como material orientador, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016).

O referido material, inicialmente foi produzido/constituído para ser material norteador de um curso de "Leitura e Escrita na Educação Infantil", que tinha como objetivo geral a formação de professoras de educação infantil para que se possa desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2016, p.29)

Em sua organicidade, o PNAIC desenvolvido no Rio Grande do Norte teve a formação promovida pela UFRN, e possuía 01 coordenação geral, 01 coordenação da etapa da Educação Infantil, 09 formadoras regionais que realizaram encontros presenciais com 233 formadores locais, em 03 polos de formação: Caicó, Mossoró e Natal.

As formadoras regionais eram docentes com experiências na área de Educação Infantil e os formadores locais eram profissionais indicados pelos municípios participantes. Desse modo, o nosso estudo envolveu um grupo de 25 Formadores Locais de 16 municípios do RN, e utilizamos como instrumentos de construção dos dados os registros de atividades do percurso formativo: fotografias, relatos orais e escritos

O PNAIC Educação Infantil: organização e especificidades

O PNAIC da Educação Infantil surge no âmbito das transformações ocorridas no ano de 2017, em uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores: o Pacto Nacional pela alfabetização da Idade Certa. Ele surge através da portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que altera as ações da primeira versão do Pnaic (2013) instituído por meio da portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Importa apontar algumas considerações sobre a Primeira e segunda versão do programa.

A primeira versão teve as suas ações iniciadas efetivamente no ano de 2013 e finalizou as ações no ano de 2016, e tinha como objetivo "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental". A segunda versão iniciou no ano de 2017 e teve como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental. (BRASIL, 2017) É importante esclarecer, que apesar do conceito de alfabetização proposto na atual portaria, seja "ler, escrever com fluência e dominar os fundamentos da matemática", esse não foi o objetivo proposto pela coordenação geral no Estado do RN.

Outros elementos também marcaram significativamente a diferença entre as versões do PNAIC, entre eles: a inclusão de um programa – o Novo Mais

Educação – e de outra etapa da educação básica – a Educação Infantil –, ou seja, projetos de ação e públicos alvos distintos dentro de um mesmo processo/programa formativo.

E ainda, o tempo de execução: a primeira versão chegou a ser executada por 03 anos consecutivos, inclusive com apoio financeiro aos participantes. Na atual, apenas 100 horas de formação sem a perspectiva de continuidade. A indicação dos formadores, que na primeira versão eram denominados de orientadores de estudo, seguia um protocolo normatizado pela portaria 1.458, de 14 de dezembro de 2012, como forma de garantir que os formadores tivessem experiência mínima na área e já fossem professores efetivos da rede pública de ensino.

Na segunda versão a indicação foi por livre demanda dos municípios. E, por fim, os materiais de apoio eram reproduzidos e entregues aos participantes, fato não ocorrido na última versão do Pnaic. Contudo, não é nosso objeto de estudo realizar comparativos entre as versões, proposições e encaminhamentos realizados na trajetória do Pnaic, mas levantar elementos estruturais que repercutem no desenvolvimento do programa. Na atual versão, especificamente no âmbito do Pnaic da Educação Infantil, o material de estudo utilizado foram alguns cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil produzida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A partir desse material compartilhamos do conceito de Galvão (2016, p.26), que diz: [...] é necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização stricto sensu. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Reconhecemos que o trabalho pedagógico com a oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, ainda, são alvo de grandes embates e debates por estudiosos da área. No entanto, assumimos que é preciso dialogar com os professores acerca de suas práticas, e (re)conhecer como são desenvolvidas. Além de partilhar dúvidas inquietações e necessidades acerca do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Formação de formadores: limitações e avanços da ação formativa

Ao longo das formações presenciais, a partir dos relatos orais e dos registros fotográficos e escritos produzidos pelos formadores/sujeitos de nossos estudos, fomos construindo elementos que apontam: i) limitações e ii) avanços da ação formativa.

Os dados apontam limitações, no tocante a carga horária, que são insuficientes para diversidade e complexidade de temas. Consideramos que apenas 100 horas formativas não são suficientes para abordar em sua totalidade a temática da Leitura e escrita na Educação Infantil, principalmente por esse

tema ser alvo de embates e debates constantes por diferentes estudiosos, e por ter no contexto das instituições diferentes práticas.

Outro aspecto abordado limitante foi a qualidade das experiências profissionais dos formadores locais, na qual, alguns não tinha formação específica ou experiência na educação infantil. Essa inserção de profissionais considerados "leigos" na área é em decorrência da falta de um ato normativo de caráter obrigatório que veiculasse a indicação do formador a uma experiência mínima na área, essa lacuna permitiu que o critério de indicação fosse apenas político e não curricular, ou seja, tornou um "cargo" por indicação política e não por formação ou trajetória profissional na área, o que ocasionou a inserção de formadores locais sem experiência na área.

Essa indicação sem um critério técnico/curricular ocasionou a rotatividade de formadores que acarretou a ruptura no processo formativo, além de que apontamos que tal ruptura não se restringe apenas aos formadores, mais principalmente aos professores cursistas, dos quais em muitos municípios possuíam apenas vinculo de professores temporários e com a realização de concurso público foram destituída de suas atividades, havendo assim a troca de parte do corpo de professores e novas rupturas no processo. Por fim, o apoio logístico, ação/estratégia "pactuada" pelos gestores municipais no ato da adesão ao PNAIC, não foi efetivado por parte dos municípios participantes, o que dificultava o acesso dos formadores locais aos polos formativos.

No entanto, consideremos que apesar desses entraves e limitações, para muitos municípios esse programa foi à primeira ação formativa destinada exclusivamente para os profissionais da educação infantil, o que oportunizou o acesso a diferentes conhecimentos, de diferentes concepções de linguagem escrita que permeiam práticas docentes nessa etapa; conhecimento de perspectivas mais pertinentes de trabalho com a linguagem oral e escrita junto às crianças pequenas que priorizam a experimentação/usos da escrita como linguagem; consolidação da formação continuada como reflexão sobre a prática e direito do profissional da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a formação do professor envolve saberes docentes de diferentes tipos, de naturezas diversas e múltiplas fontes/espaços/instituições – **é sempre processo social/relacional, cultural e histórico** – os saberes se transformam (FREIRE, 1996; TARDIF, 2002, 2009);

A partir dos dados – ainda que iniciais – nos possibilita reafirmar a importância de estudar esse momento/programa, como parte de um processo histórico, no âmbito das discussões sobre a formação dos profissionais da EI, seus conteúdos, métodos e organização. (Resolução CNE n.2/2015). Não podemos deixar de considerar que para muitos, dos 167 municípios participantes do programa, este

se configurou como a primeira formação destinada especificamente aos professores da Educação infantil, e como tal, é necessário reconhecer a importância de se investigar a organicidade do programa, que dentre os principais aspectos tinha a formação fomentada pela Universidade (UFRN) e a "pactuação", compreendida como o compromisso dos municípios com a formação dos seus profissionais.

É necessário ainda, reconhecer que o profissional que atua nessa etapa tem papel crucial nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e que sua formação se converte em um dos aspectos constitutivos da qualidade da educação infantil – comprometida com as especificidades da criança e com seu desenvolvimento como pessoa integral e contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1994a.

_____. AssembléiaLegislativa. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC/SEF/DEP/Coedi, 1997.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Educação.** Brasília: CNTE, ano 2, n.3, p.39-71, mar.1997.

_____. Ministério da Educação. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, **Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3).

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**/ organização JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, para a formação e a pesquisa. In: **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda, CARVALHO, Maria Cristina. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **A formação de professores para a Educação Infantil: evolução histórica e proposições atuais**. In: Anais do X Seminário de Pesquisa do CCSA: A universidade e os desafios contemporâneos. UFRN. 2004.

NÓVOA, Antonio (Coord). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko (Orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 330p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRODUÇÃO DE UMA CULTURA DE CRECHE

Antônia Simone Coelho Gomes
antoniasimone.gomes@gmail.com
UEMG/Unidade Carangola, Departamento Educação, Linguística e Letras,
Grupo de Pesquisa Estudos da Infância, Memória e Educação (EIMEd)
Carangola, Minas Gerais, Brasil

RESUMO

As discussões que perpassam o Grupo Estudos da Infância, Memória e Educação, formalizam-se em pesquisas que abrangem uma perspectiva interdisciplinar entre o campo das Políticas Públicas, a Sociologia da Infância e a História Cultural, abordagens que nos auxiliam na busca de compreender a constituição de saberes sobre a infância que tencionam/racionalizam os saberes e fazeres desenvolvidos no ambiente institucionalizado de crianças pequenas. Formulamos uma pesquisa que se situa no campo da Educação da Infância, que supõe a criança como um ator social que tem sua experiência de participação na cultura definida pelo conjunto de saberes e práticas sociais historicamente construídas, como aponta Qvortrup (2010). Nessa vertente derivam três pesquisas cujos temas contemplam: a) a relação Família-Escola na educação infantil; b) a Hora do Recreio como uma prática lúdica e pedagógica; c) a afetividade e a construção da subjetividade na Educação Infantil. O diálogo com autores que fundamentam nossas concepções de infância como Manuel Sarmento (2008), Manuela Ferreira (2004), Patrícia Corsino (2011) e Vera Vasconcellos (2014, 2005), serviram para delinear o objeto de pesquisa. Vygotsky (2000), Schön (1987) e Pimenta (2013), nos ajudam no percurso metodológico, que leva em conta as especificidades de caráter colaborativo com enfoque evidenciado na "reflexão na/sobre a ação". Em outra vertente, se imprime uma pesquisa que tem como objetivo analisar como se deu a implementação de uma Política Pública de Educação Infantil no município de Carangola-MG. Nas diferentes etapas da investigação foram delineados os princípios educativos e de cuidados com a criança pequena que dão visibilidade aos conhecimentos que permitem a compreensão de como se constitui uma cultura de creche, ideia que, segundo Conceição e Fischer (2015), corresponde a "um conjunto de práticas, procedimentos e ações de cuidado/educação que se estruturam a partir da organização dos tempos/espaços/rotinas da creche". Esses aspectos instigam reflexões de como as vivências, especialmente no espaço do berçário, se apresentam como um modo de estar-no-mundo, um lugar em que tramitam interações, afetos, contatos, cuidado, construções (auto) constitutivas do "ser bebê" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). A catalogação dos brinquedos e dos materiais disponibilizados nas creches significou compreender a forma

como as professoras desenvolvem suas práticas cotidianas e supor os usos feitos desse material, entendendo esse fazer pedagógico como elemento constitutivo de uma cultura material de creche. Quanto à trajetória metodológica, foram executadas oficinas de criação de brinquedos para o berçário, a partir da utilização de materiais alternativos e não convencionais. Essa estratégia possibilitou vivências mais ampliadas acerca da materialidade dos objetos e intensificou a importância do brincar e das brincadeiras no desenvolvimento da criança pequena. O foco atual recai sobre as relações entre as professoras dos berçários e os bebês, no propósito de problematizar a articulação entre as práticas educativas e a estruturação dos espaços. Essa proposta se amplia com a participação dos alunos(as) matriculados (as) na disciplina *Formação de professores para atuação na creche*, do curso de graduação em Pedagogia da UEMG, em que se estabelece um fluxo de discussões teórico-práticas, tendo como eixo central as práticas educativas da/na creche.

Palavras-chave: Cultura infantil; Políticas públicas; Cultura material de creche.

INTRODUÇÃO

As discussões que perpassam o Grupo de Estudos da Infância, Memória e Educação, formalizam-se em pesquisas que abrangem uma perspectiva interdisciplinar entre o campo das Políticas Públicas de Educação Infantil (VASCONCELLOS, 2014, 2015), a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; 2004) e a História Cultural (CHARTIER, 1988), abordagens que nos auxiliam na busca de compreender a constituição de prática sobre a infância que tencionam/racionalizam os saberes e fazeres desenvolvidos no ambiente institucionalizado de crianças pequenas. Adotamos uma postura que supõe a criança como um ator social que tem sua experiência de participação na cultura definida pelo conjunto de saberes e práticas sociais históricamente construídas, como aponta Qvortrup (2010). O caminho investigativo de nossa pesquisa se constitui na tessitura de diferentes recursos metodológicos na busca de compreender como se dá a implantação de uma Política Pública de Educação Infantil no Município de Carangola-MG. Nesse intento, desenvolvemos uma pesquisa maior, iniciada no ano de 2014, da qual se desmembrou três trabalhos de conclusão de curso que foram concluídos em 2017. Os temas investigados pelos alunos da Graduação do curso de Pedagogia da UEMG\Unidade Carangola, contemplam, dentre outros aspectos questões que atravessam o universo da Educação Infantil. Na pesquisa intitulada, *A relaçãoFamília-Escola na educação infantil,* a questão preliminar de investigação envolveu perceber as formas como as famílias se aproximam da escola e os pontos que poderiam auxiliar nessa aproximação. A relevância desse trabalho se apresenta como um convite a se repensar as práticas das instituições em relação à família, apontando falhas e possíveis alternativas para tais impasses.

Outro trabalho desenvolvido no âmbito da pesquisa, versou sobre a *Hora do Recreio como uma prática* lúdica *e pedagógica*, e teve como objetivo, compreender e analisar o recreio como espaço de aprendizagens. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo no Colégio Portal do Saber, na cidade de Espera Feliz, Minas Gerais, utilizando-se a observação e as anotações no diário de campo como recurso metodológico. A proposta investigativa teve como foco o recreio de uma turma do Nível II do Ensino Infantil composta por 22 alunos com idade entre 04 e 05 anos. A hora do recreio se apresentou como um momento tanto de caráter pedagógico quanto de lazer, que oportuniza diferentes situações que envolvem, por um lado questões relacionadas a ao reconhecimento de próprios e, por outro lado, induza o enfrentamento de algumas dificuldades e desafios que envolvem a noção de coletividade que pressupõe a convivência com as regras do grupo.

Ainda no ano de 2017 foi concluída a pesquisa que tratou de questões relativas à afetividade e à construção da subjetividade na Educação Infantil, com foco direcionado para a relação entre as professoras (es) e os alunos. Para dar sustentação à essa discussão, no que diz respeito à afetividade, recorremos a autores como Wallon, Piaget e Vygotsky, dentre outros que tratam dos efeitos da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Gonzalez Rey, Morin e Gatti reafirmam posições que nos ajudaram a entender a constituição da subjetividade. Optou-se pela abordagem qualitativa e utilizamos a entrevista semiestruturada como técnica investigativa de levantamento de dados. O foco se centralizou nas narrativas de três professores do CMEI Maria Olinda Pinheiro Lima, escola da rede pública Municipal da cidade de Carangola, MG. A partir dos resultados pode-se compreender a dimensão dos laços afetivos como elemento primordial na construção do conhecimento e na constituição da subjetividade na criança, imprimindo sua particularidade. Outro aspecto que ganhou destaque nas narrativas dos profesores diz respeito à diferenciação da atitude afetiva entre os gêneros.

Em relação à pesquisa maior, que está em curso desde 2014, tomamos como objeto de discussão a forma como é produzida uma *Cultura de Creche*, tal qual estabelecido por Conceição e Fischer (2015), considerando o conjunto de elementos que se constitui pelas práticas, procedimentos, tempos e espaços que institucionaliza o cuidado-educação de bebês e crianças bem pequenas. Nessa tentativa, evidenciamos o enfoque voltado para os objetos e artefatos materiais da creche, pressupondo que tais artefatos expressam concepções sobre a infância que traduzem formas de expressão que buscam reproduzir/produzir valores e significados para a pequena infância.

De forma mais abrangente, assegurar uma conexão entre Infância, Educação infantil e a produção de uma *Cultura de Creche* implica em adotar um aporte investigativo que se assenta sobre três aspectos mais gerais: os bebês, as práticas pedagógicas e a materialidade dos objetos que circulam na cre-

che. O primeiro ponto recai sobre a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos. Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Quando as crianças são tomadas como seres capazes, elas se tornam protagonistas no projeto educacional. Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia.

Quanto às práticas geradas na creche, consideramos os aspectos interativos e as trocas de natureza lúdico-afetivas como a base do desenvolvimento dos bebês, baseados no pressuposto que estes aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011).

No que tange aos artefatos materiais que circulam na creche, consideramos o enfoque sobre o qual se estabelecem as interações e as dinâmicas entre professora-bebê que envolve a circulação desses artefatos. Nesse âmbito, nos interessou identificar os usos e os sentidos simbólicos que os artefatos materiais adquirem no interior das práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Essas reflexões possibilitaram vivências mais ampliadas acerca da materialidade dos objetos e intensificou a importância do brincar e das brincadeiras no desenvolvimento da criança pequena.

No que tange aos artefatos materiais presentes na creche, consideramos o enfoque sobre o qual se estabelecem as interações e as dinâmicas entre professora-bebê que envolve a circulação desses artefatos. Nesse âmbito, nos interessou identificar os artefatos materiais, os usos feitos e os sentidos simbólicos que lhes são atribuídos no interior das práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Essas reflexões possibilitaram vivências mais ampliadas acerca da materialidade dos objetos e intensificou a importância do brincar e das brincadeiras no desenvolvimento da criança pequena.

É importante considerar, ainda, que a presença de certos objetos e materiais educativos influenciam, não só nos tipos de práticas desenvolvidas, como na organização e estruturação dos espaços, o que significa ampliar as formas de socialização e de interações estabelecidas tanto entre crianças e adultos quanto entre as próprias crianças. Nesse âmbito, passamos a considerar não só o material lúdico como uma linguagem pedagógica que envolve os saberes-fazeres infantis que permeiam o desenvolvimento da criança e servem como matriz norteadora das práticas/procedimentos que expressam os modos de fazer e pensar o cotidiano nas creches. Buscamos perceber as concepções subjacentes que orientam a escolha dos brinquedos e dos artefatos materiais que estruturam o espaço da creche. Essas ideias nos conduziram às reflexões

acerca de como as vivências na creche, especialmente no espaço do berçário se apresentam como um modo do bebê estar-no-mundo, um lugar em que tramitam interações, afetos, contatos, cuidado, construções (auto)constitutivas do "ser bebê" e como tal, de acordo como nos assegura Oliveira-Formosinho, (2002, p. 14), "as práticas pedagógicas aí desenvolvidas carregam a força de uma pedagogia como construção de saberes que aposta na vitalidade daquilo que emerge dos processos relacionais vividos e experimentados na creche".

Nessa convergência, o espaço-ambiente também ganhou centralidade nessa investigação, na medida em que se constitui como elemento das práticas pedagógicas educativas para bebês e crianças bem pequenas, considerando que, como nos assegura Moreira (2011),

> o espaço está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive; por isso, tem significações afetivas e culturais. O mobiliário, os materiais e os objetos escolhidos para compor os ambientes educacionais constituem as bases materiais do currículo. (MOREIRA,2011, p.146)

Para Picanço Moreira e Souza (2016), o espaço/ambiente é um elemento capaz de fornecer pistas valiosas para conhecermos o projeto de educação desenvolvido pela instituição, assim como a concepção de criança e de infância subjaz às práticas educativas. Cabe mencionar que a vivência das crianças pequenas não se restringe apenas às atividades dirigidas, mas envolve também a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. Nesse contexto, pensamos o ambiente da creche, especialmente o espaço do berçário e do maternal, como espaço-educativo, o que significa dimensionar um lugar coletivo que circunscreve um conjunto de elementos associados às práticas participativas\coletivas de cuidado e educação em que são propiciadas estâncias e circunstâncias ao bebê e ao adulto.

Construindo a noção de Cultura de creche

A noção de *Cultura de Creche* é apresentada na área da educação ainda de forma incipiente. Em nossa pesquisa, a aproximação desse conceito se deu pelo viés como se dá a circularidade dos objetos no ambiente da creche. Autores como Baudrillard (2002) e Kopytoff (1995) chamam atenção para os estudos que se limitam à sua interpretação incidindo apenas sobre suas características e propriedades. Para esses autores é necessário não só uma descrição mais densa dos objetos como também é de fundamental importância dar visibilidade aos aspectos inscritos no sistema cultural no qual a produção do objeto se insere, o que recai sobre a acepção dos significados a partir da leitura dos objetos. Nesse sentido, recorremos a Mene-

ses (1998), que chama atenção para o contexto de produção, circulação e consumo dos sentidos atribuídos aos artefatos que se entrelaçam em uma teia de significação. A esse respeito Kopytoff (1995) propõe um olhar sobre a cultura material que leva em conta a "biografia das coisas", o que pode ser entendido como o modo pelo qual o uso e os sentidos de determinados artefatos se transformam ao longo do tempo em diferentes sociedades e em diferentes grupos sociais.

No que tange ao campo da educação, o estudo acerca dos artefatos materiais permite assegurar, por um lado o resgate da historicidade dos fatos, por outro, permite recuperar os sentidos culturais construídos por um determinado grupo e atribuídos aos objetos que têm função e uso escolar. Os artefatos escolares fazem parte de um conjunto de elementos e práticas sociais que, de forma direta ou indireta, participam da constituição de uma cultura escolar, que segundo Julia (2011, p.11) pode ser compreendida

> [...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização.

Na trajetória da pesquisa, a aproximação de autores que tratam da cultura escolar, a exemplo de Escolano e Viñao Frago (1995); Julia (2011), nos colocou em conexão com um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Nessa mesma direção, recorremos aos estudos de Rosa Fátima de Souza (2007), que considera a produção de uma cultura material escolar como um processo que se estabelece a partir da constante circulação dos artefatos no contexto das práticas que imprimem saberes e fazeres no interior da escola. Com base nesses argumentos deslocamos o nosso olhar em direção ao contexto da creche enquanto espaço que ganha dimensões como um lugar coletivo de práticas lúdico-educativas para bebês e crianças bem pequenas. Esses espaços de interação se caracterizam por um conjunto de elementos associados às práticas participativas onde são vivenciadas experiências coletivas de cuidado e educação que sinalizam para as pautas de organização dos espaços, dos tempos e das rotinas de crianças de 0 a 3 anos. Podemos assim, falar de aspectos que definem os contornos de cultura específica, a *Cultura de Creche* (BONDIOLI & MANTOVANI,1998), que se diferencia da cultura escolar em aspectos e especificidades que sobressaem tanto por meio das práticas culturais e pedagógicas destinadas aocuidado e educação de crianças pequenas quanto aos usos efunções destinadas aos artefatos materiais enquanto produtos de uma cultura material específica, a cultura material da creche.

Cultura Material de Creche- em foco a pesquisa

O município de Carangola-MG conta, atualmente, com dezoito instituições que atendem, especificamente às duas etapas da educação infantil, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96: na creche atendem-se as crianças de 2 a 3 anos de idade e na pré-escola as de 4 a 5 anos de idade. Para essa etapa da pesquisa consideramos os nove Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs, que trabalham com atendimento com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, em horário integral (manhã e tarde). A observação em campo aconteceu nos períodos de agosto a outubro de 2016, setembro e outubro de 2017. O CEMEI Maria Olinda Pinheiro se situa no bairro do Triângulo, área central do município, construído em 2011 com os recursos do PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. A outra creche, CEMEI Iodetes Faria Knupp está localizada no bairro Coroado, área leste do Município de Carangola, tendo como foco o atendimento dos filhos dos moradores dos arredores.

A pesquisa em curso vem sendo desenvolvida em diferentes etapas com base no paradigma epistemológico sociocultural, inspirada no método etnográfico, que incluiu catalogação dos artefatos, observação das práticas, entrevistas, grupos de discussões e duas etapas de Oficinas de Construção de materiais para os berçários, realizada com a participação das professoras.

Em busca de compreender o papel que os artefatos materiais assumem na produção de uma cultura material da creche, no ano de 2016 realizamos a tarefa de catalogação dos objetos que estavam presentes em duas creches municipais participantes da pesquisa. Esse procedimento foi formalizado por meio do uso da fotografia, recurso que possibilitou o registro não só dos espaços físicos como dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos materiais que se encontravam expostos nas salas de atividades e aqueles que estavam guardados nos armários.

Desse modo, inventariar os artefatos materiais, o mobiliário e os brinquedos, pressupôs considerar ao mesmo tempo, a forma como as professoras desenvolvem suas práticas cotidianas e perceber os usos feitos dos objetos que envolvem o cuidar e o educar, levando-se em conta a forma de estruturação das rotinas (PAIVA BRASIL, 2013; BARBOSA, 2006; 2010; BATISTA, 1998) e a dinâmica de organização dos espaços físicos (PICANÇO, 2003; OLIVEIRA, 1992), elementos estruturantes das práticas socializadoras e educativas que envolvem cuidados.

Paralelo a esse movimento de observação e registro fotográfico, foi elaborada uma tabela constando de 80 itens classificados em diferentes categorias. A tabela por nós construída teve como inspiração àquela criada por Tizuko Morchida Kishimoto em 1996, por ocasião da pesquisa realizada na cidade

de São Paulo, cuja finalidade era identificar os brinquedos e os materiais pedagógicos utilizados pelas professoras que trabalhavam com crianças de 4 a 6 anos. A tabela por nós elaborada, foi adaptada à nossa realidade com o propósito de identificar os materiais pedagógicos e brinquedos disponíveis nas salas do berçário e do maternal. As categorias foram assim definidas: 1. Brinquedos para atividades simbólicas, imitações e fantasias; 2. Brinquedos, materiais para atividades de manipulação e agrupamento; 3. Livros e literatura; 4. Brinquedos e materiais de músicas; 5. Material de artes; 6. Material para atividades externas e de motricidade; 7. Mobiliário; 8. Material de uso exclusivo dos bebês.

Assim, demos início à identificação e catalogação dos artefatos, a exemplo dos objetos específicos de uso dos bebês como mamadeiras, chupetas, mordedores, chocalhos, móbiles, mobiliário, cadeiras suporte para a refeição, painéis, tapetes emborrachados, bolas, bonecas, jogos, dentre outros artefatos que imprimem singularidades e especificidades a um lugar social constituído para bebês e crianças bem pequenas. No decorrer das visitas às creches, as professoras disponibilizaram os materiais que, em grande maioria foram confeccionados por elas mesmas, a fim de serem utilizados como suporte didático em suas aulas.

TABELA 1

INVENTÁRIO DE MATERIAIS DOS CMEIsCarangola – Berçário e Salas de Maternal

Categoriamobiliário e material de uso exclusivo dos bebês

7. MOBILIÁRIO							
67	Cadeira para alimentação	Temos		Não temos			
68	Berços						
69	Armários						
70	TV						
71	Aparelho de som						
72	Mesa e cadeira						
73	Mesinhas e cadeiras pequenas						
8. MATERIAL DE USO EXCLUSIVO DOS BEBÊS							
1	Mordedores						
2	Bichinhos de plástico para morder						
3	Bichinhos de plástico que fazem barulho						

(*) Caso se trate de material de difícil contagem utilizar como código; S= suficiente ou I= insuficiente.

Itens 7 e 8 da Tabela de catalogação dos materiais da creche. Fonte. Arquivo pessoal da pesquisadora. Carangola, 2017.

Também foi observada a rotina de atividades desenvolvidas pelas professoras do berçário e do maternal, buscando-se compreender como se associam as práticas de cuidar e educar relacionadas aos elementos constitutivos de uma cultura material institucional. Trabalhar nessa direção nos deu visibilidade sobre os artefatos materiais da creche, seus usos e as formas como são utilizados nas práticas pedagógicas e de cuidados com as bem crianças pequenas.

Na etapa seguinte, desenvolvida no ano de 2017, dois pontos principais estiveram em foco: o primeiro versou em torno da criação de um espaço colaborativo de discussão, reflexão e trocas de experiências com as professoras dos berçários e das salas do maternal em torno das ações desenvolvidas nesses espaços. Entendendo que a pesquisa-ação de caráter colaborativo envolve intensificar os momentos considerados de "reflexão na ação" e a "reflexão sobre a ação", nos ativemos nos princípios fundamentais defendidos por Schön (1987) e Pimenta (2013), que trabalha na perspectiva dialética em que os participantes se revezavam nos posicionamentos e nas trocas de saberes em uma postura de discussão e reflexão sobre a pratica. Esse movimento dialético abrangeu um espaço de troca de informações e ganhou novas formas de expressão na construção de natureza coletiva. Nosso intuito nesses encontros, foi fomentar, especialmente, a discussão acerca da importância do brincar e do papel do brinquedo no desenvolvimento infantil.

O segundo ponto de interesse convergiu para a execução das *Oficinas de Criação de Brinquedos para o berçário* com a utilização de materiais não convencionais. A intenção foi despertar o interesse e a criatividade das professoras para a confecção de materiais lúdico-pedagógicos, com vistas ao uso de artefatos criativos que supõe um fazer pedagógico específico e como tal imprime uma cultura material da creche. Nesse movimento realizamos um total de 4 oficinas que se dividiram em duas diferentes etapas.

Pesquisa 2018

O foco da pesquisa em curso nesse ano, recai sobre as relações entre as professoras dos berçários e os bebês, no propósito de problematizar a articulação entre as práticas educativas e a estruturação dos espaços. A proposta de trabalho referente a essa etapa se ampliou com a participação dos alunos(as) da UEMG/Carangola, matriculados no terceiro período do curso de Pedagogia, na disciplina *Formação de professores para atuação na creche.*Nosso intuito foi promover um trabalho conjunto que abrangeu ações de apoio à formação inicial, mantendo-se a interlocução com os profissionais que já atuam nas creches municipais. Essa proposta se formalizou por meio de atividades e

discussões teórico-práticas com base em leituras especializadas da área que visam uma aproximação crítica do contexto das creches.

Foram executadas 08 *Oficinas Pedagógicas* contemplando temáticas relativas à noção de espacialidade, organização do tempo, movimento corporal, cuidado e educação de bebês. As vivências proporcionadas por essa atividade viabilizou questões e debates em torno da forma como são estruturadas e organizadas as rotinas da creche, com ênfase nos aspectos que estruturam uma Cultura Material da Creche e, como tal, se torna parte constitutiva de uma *Cultura de Creche.*

A pesquisa se encaminhou com a organização de um encontro com as professoras da rede municipal que atuam na Educação Infantil sendo realizadas 06 oficinas temáticas sobre movimento e expressão do imaginário.O intuito foi firmar assim, mais uma vez, a parceria entre Secretaria Municipal de Educação e a Universidade.A dinâmica das oficinas realizadas com as professoras pressupõe questões que abrangem tanto os aspectos relacionados às especificidades do "ser bebê", quanto diz respeito a aspectos relativos à cultura material (PESEZ, 1990), aqui, especificamente voltadas para o espaço-ambiente das creches.

Para dar continuidade ao trabalho de pesquisa...

As atividades até aqui realizadas tomaram um caráter coletivo de trocas de experiências, podendo assim, ser formalizado um espaço colaborativo de construção de saberes e vivências sobre o cuidar e educar crianças bem pequenas. As experiências advindas da observação, juntamente com as narrativas de professoras e das alunas em formação inicial, revelaram o papel central da afetividade, das interações lúdicas e das brincadeiras como elementos fundantes de uma *Cultura de Creche*.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Ministério da Educação Consulta Pública. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/maria_barbosa3/publication/268436147_as_especificidades_da_acao_pedagogica_com_os_bebes/links/58a41c6592851ce3473d7cab/as-especificidades-da-acao-pedagogica--com-os-bebes.pdf>. Acesso em: 22/09/2018.

BARBOSA, M.C. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, R. **O caráter educativo da creche**: um estudo de caso a partir da rotina. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1998.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2002.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUCAILLE, Richard e PESEZ, Jean Marie. Cultura Material. In: **Enciclopédia Einaudi**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1989, v. 16.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, *1988*.

CONCEIÇÃO, Caroline M. Cortelini; FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas**: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje.37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, Editora Autores Associados. Nº 1, Janeiro/junho 2001.

KOPYTOFF, Igor. A biografia cultural das coisas: a mercantilização como processo. In: APPADURAI, Arjun (Org.). **A vida social das coisas**: as mercadorias sob uma perspectiva cultural. Niterói, RJ: Eduff, 2015.

MOREIRA, Ana Rosa. A organização coletiva do espaço e as possibilidades de desenvolvimento na educação infantil. **Augustus**. Rio de Janeiro, vol. 08, n.17, Jul./Dez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Disponível em: inhttp://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos brincadeiras-tizuko-morchida/file. Acesso em: 22 set. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos Infantis**: O jogo, a criança e a educação. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Revista Estudos Históricos. v.11, n. 21, 1998.**

NUNES, Fernanda; CORSINO, Patrícia; DIDONET Vital. **Educação Infantil no Brasil, primeira etapa da educação básica**.Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. de. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PESEZ, Jean Marie. A história da cultura material. In: **A nova história**. Coimbra: Almedina, 1990.

PICANÇO MOREIRA. Ana Rosa e SOUZA, Tatiana Noronha. Ambiente pedagógico naeducação infantil e a contribuição da psicologia. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto (PT): Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, mai./ago. 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a suaformação**. 3. ed. Lisboa (PT): Dom Quixote, 1987.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas**. Itinerário Histórico. São Paulo: Cortez, 2007.

VINÃO, Antonio Frago; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, Espaço e Subjetividade a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A ,1998.

VASCONCELLOS, Vera M. Politicas educativas para crianças de 0 a 3 anos. In Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 68-73, jan.-abr. 2015. In: http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1359

NARRATIVAS INFANTIS – O QUE PENSAM AS CRIANÇAS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA...

Fernanda Bevilaqua Costa
bevilaqua2011@gmail.com
Sonia Maria de Oliveira
bevilaquasonia@yahoo.com.br
Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG / Unidade Carangola
Departamento de Educação, Linguística e Letras, Carangola/MG, Brasil
Grupo de Pesquisa Estudos da Infância, Memória e Educação (EIMEd)

RESUMO

A instituição escolar hoje se encontra frente a novos desafios, entre eles, o de repensar os conhecimentos que por ela veiculam, na perspectiva de atender as necessidades individuais e coletivas de uma sociedade. A Educação financeira, apesar de ser objeto de relevância social-econômica, não integra o currículo de disciplinas obrigatórias no sistema educacional brasileiro. Aos dois anos e meio aproximadamente, a criança estreia no mundo do consumo, quando manifesta seus primeiros desejos de compra. Até chegar a essa idade, a criança observa o modo como os pais consomem, o que trará implicações importantes no seu processo de construção de conceitos sobre ganhar, gastar, poupar e doar (D'ÁQUINO, 2008). Para tratar a temática educação financeira dialogou-se com autores como Kiyosaki (2014), Frankenberg (1999) Faveri; Kroetz; Valentim (2012); Pereira (2009) e D´Aquino (2008). Na perspectiva de pensar o sujeito no contexto sócio-histórico e no processo de aprendizagem, trabalhamos com Paulo Freire (1979), Piaget (1973) e Vygotsky (1997). A pesquisa visa contribuir com o processo de educação financeira das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual do Município de Carangola/MG. Trata-se de uma Pesquisa Participante. As leituras benjaminianas (1984; 1994) auxiliam na análise das narrativas das crianças que emergem no momento das atividades, nos jogos e histórias infantis. O projeto foi iniciado em 2018 por meio das rodas de conversa com alunos de 2º e 3º ano de escolaridade, em que se buscou compreender suas concepções acerca do uso do dinheiro. As narrativas infantis contemplam a metodologia do trabalho investigativo. O foco da investigação centrou-se no sentido atribuído à escola. Fazer pesquisa com crianças significou estar atentos(as) aos sentidos e significados construídos por estas, fato que nos possibilitou olhar para este espaço educativo e para outros lugares, inventando, reinventando, capturando e sendo capturada por outras formas de compreender o fazer da pesquisa. Na trajetória construída por eles (elas), começamos a compreender que as crianças, além de não conceberem seus movimentos em um espaço ordenado, compacto e pouco acidentado, levaram o pesquisador(a) a uma viagem interna, externa,

conceitual, paradigmática e epistemológica. Quando as crianças falam de um acontecimento, elas revelam conceitos, ideias, saberes, o que implica exercitar a capacidade de ouvir, acolher, estar de corpo inteiro. Nesse exercício, torna-se fundamental constituir-se como sujeito da experiência, como aquela que se dispõe a deixar-se caminhar com o outro numa direção desconhecida. A pesquisa com o cotidiano não se define como um a *priori*, ela resulta de compartilhamentos, do fazer com, das coisas que acontecem em meio ao que está sendo feito (FERRAÇO, 2003). A interlocução com Certeau (1980), Benjamin (1984) e Larrosa (2000) permitiu perceber como as crianças desenvolvem um modo próprio de produzir conhecimento e de apreender o mundo. O saber da criança passa pela sua forma de interagir e explicita seu conceito de epistemologia como um conjunto de símbolos integrados ao viver infantil

Palavras-chave: Educação financeira; Narrativas de crianças; Diferentes contextos de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar hoje se encontra frente a novos desafios, entre eles, o de repensar os conhecimentos que por ela veiculam, na perspectiva de atender as necessidades individuais e coletivas de uma sociedade.

Este estudo visa contribuir com o processo de educação financeira das crianças do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Melo Viana, município de Carangola/MG. Especificamente, têm-se a intenção, de que a criança venha através de oficinas temáticas: compreender a importância da educação financeira, a sua função na vida, a partir dos conhecimentos prévios que elas têm sobre o assunto, compreender e aplicar os pilares da educação financeira: ganhar, gastar, poupar e doar.

A Educação financeira, apesar de ser objeto de relevância social-econômica, não integra o currículo de disciplinas obrigatórias no sistema educacional brasileiro. Aos dois anos e meio aproximadamente, a criança estreia no mundo do consumo, quando manifesta seus primeiros desejos de compra. Até chegar a essa idade, a criança observa o modo como os pais consomem, o que trará implicações importantes no processo de educação financeira (D'ÁQUINO, 2008). Para discutir a temática dialogou-se com os autores Kiyosaki (2014), Frankenberg (1999) Faveri; Kroetz; Valentim (2012); Pereira (2009), D´Aquino (2008), Larossa (1998), Benjamin (2002) e Castro (2001).

Compreende-se que a importância da educação financeira incide na sua capacidade de oferecer, "aos que dela se beneficiem, elementos teóricos essenciais para a tomada de decisão sobre aspectos práticos da vida cotidiana " (DORNELA et al, 2014, p. 3).

Segundo estudos de Faveri, Kroetz e Valentin (2012 p.4), os países desenvolvidos tem colocado a Educação Financeira nas suas propostas curriculares. No Brasil, esse tema é tratado em poucas escolas através de projetos ou diluídas em alguma disciplina obrigatória, o que caracteriza a importância do projeto, principalmente, na perspectiva de pensar as crianças enquanto protagonistas desse percurso, hoje ainda, não sistematizado pelo/no sistema educacional brasileiro.

Dessa maneira, preocupou-se, então, em compreender as marcas e as manifestações que as crianças trazem sobre o dinheiro, concebendo a ideia de que a criança é um ator social que produz e reinventa. Assim, partimos do princípio de que para trabalhar a educação financeira com crianças é preciso pensarmos sobre o conceito de experiência, a partir de Larrosa (1998, p. 26). Podemos informar as crianças sobre os pilares (ganhar, gastar, poupar e doar) da educação financeira, mas sem a marca da experiência, sobrepõe-se a informação, fator este que descaracteriza este estudo a nível paradigmático, epistemológico e conceitual. Pensamos como Larrosa que "a experiência é aquilo que nos 'passa', aquilo que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está aberto a sua própria transformação" (LAROSSA, 1998, p.26).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que vem sendo desenvolvido através da uma Pesquisa-ação. Segundo Brandão (1981), esse tipo de pesquisa visa implementar alguma ação que resulte em uma melhoria para o grupo de participantes e, ainda, proporcionar a esse grupo um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela.

Selecionou-se a Escola Estadual Melo Viana como pioneira na implementação do projeto, por dois motivos: em função do trabalho que a escola vem desenvolvendo com projetos inovadores; em função do apoio e interesse da Gestão Escolar nas ações do projeto.

Desenvolveu-se reunião com o Coordenador e Pedagogo para adequação da grade curricular da escola ao desenvolvimento das atividades do projeto e definição das turmas. Previa-se, inicialmente, trabalhar com as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de um turno da escola. No entanto, foi preciso reduzir o número de turmas em função do tempo disponibilizado pela escola e do tempo da equipe do projeto para desenvolver as ações. Sendo assim, optamos por trabalhar com as turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Na Oficina 01 (um) intitulada "Narrativas Infantis", nos dedicamos a coletar informações acerca da representatividade do dinheiro, nos aspectos trabalhar, ganhar, gastar, poupar e doar. Na Oficina 02 (dois) desenvolveu-se o

Quadro dos Sonhos, através do qual elas puderam expressar suas marcas e desejos.

Para o desenvolvimento das atividades do Projeto, a escola fez uma adequação na grade curricular, nas turmas citadas, conforme sugestão da Coordenação, Pedagoga e Professores da instituição. Por duas vezes na semana, a equipe do Projeto trabalharia com as turmas, no horário de biblioteca (50 min) e da disciplina Ensino Religioso (50 min), nas quartas e sextas feiras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A instituição escolar enquanto espaço de desenvolvimento e aprendizagem torna-se favorável ao processo de conscientização de crianças e jovens quanto o uso racional e gerencial de suas finanças. Faveri, Kroetz e Valentin (2012), dizem que escola pode mostrá-los que as ações conscientes empreendidas nos dias de hoje, podem agregar mais valor ao tempo futuro, desenvolvendo outras expectativas diante da possibilidade de uma vida social de mais qualidade (FAVERI; KROETZ; VALENTIM, 2012).

Na perspectiva de Kiyosaki (2014), a ausência de uma educação financeira nas escolas é apenas uma das causas da crise financeira que o mundo experimenta. Outra causa importante é que a escola fundada na Era agrária, marginalmente atualizada para Era Industrial, não acompanhou o ritmo acelerado da Era da Informação (KIYOSAKI, 2014).

A ausência de uma educação financeira contribui para o sucesso da mídia, no desenvolvimento de crianças consumistas. As crianças brasileiras são as que mais assistem TV, diariamente. Elas ficam, em média, 3h30min, em frente a TV, segundo os estudos da Eurodata TV Woldlwide em 2005, na França (D'AQUINO in SOUZA, 2012).

Com base numa concepção mais específica do processo de aprendizagem, em Vygotsky (1997), vimos que o ambiente cultural torna-se parte essencial na constituição do ser humano. É enquanto ser social que o homem cria suas formas de ação no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas. Isso ocorre através da relação mediada que vai se estabelecer por via de instrumentos e símbolos. Dessa forma, o "aprendizado vai ocorrer a partir da interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal das experiências e dos significados (OLIVEIRA, 1997, p. 78-79).

O olhar das crianças acerca do dinheiro nas práticas cotidianas

Narrativas infantis – compa isso pra mim?

Nesta oficina buscou-se compreender o que as crianças (sete e oito anos de idade), das turmas do 2º/3º ano do Ensino Fundamental pensam sobre "dinheiro". Com elas, dispusemos-nos em círculo no chão da sala, local em quem fomos juntas tecendo os fios de uma conversa acerca da temática.

O contexto da conversa com as crianças foi desafiador, muitas delas, si-

multaneamente, queriam nos contar as suas impressões e marcas acerca da leitura que fazem sobre o uso do dinheiro na vida cotidiana. Combinamos que a medida que se sentissem a vontade para participarem poderiam sinalizar com as mãos. Foi o primeiro contato da equipe do projeto com a turma. Muitos levantaram as mãos, no impulso, mas algumas delas se sentiram mais a vontade para narrar. Iniciamos o diálogo...

Perguntamos se elas gostavam de dinheirinho, todas elas nos disseram que sim, mas enfatizaram que era dinheiro de verdade. Infantilizamos a palavra para nos aproximarmos delas, mas esquecemos, neste momento, como diz D´Aquino (2008, p.3) que aos dois anos e meio as crianças já iniciam o processo de participação no mundo do consumo, quando assim pedem aos familiares: "compa isso pra mim"?

Ao indagarmos sobre a função do dinheiro, 90% dos alunos da turma do 3º ano aponta que este serve para gastar, enquanto 100% da turma do 2º ano diz servir para comprar. Percebe-se que as crianças atribuem ao dinheiro os significados que são imputados a sociedade pelo sistema capitalista.

Indagamos durante a conversa se o dinheiro tem apenas a função de comprar, nesse momento, os pilares economizar e doar são sinalizados. Renata diz:

_*Não,* [serve] *pra economizar, por que quando a gente quiser comprar uma coisa cara e boa a gente tem que economizar;* (2º ano)

Já Marina diz:

_ *Pra dar pros pobres, tia;* (2º ano)

O diálogo continua através de Pedro:

_ *serve para doar;* (2º ano)

Os conceitos – doar e economizar – são pouco apontados nas narrativas das crianças do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, no entanto, se constituem elementos indispensáveis no processo de educação financeira, isto é, do uso consciente e racional do dinheiro. Fatores estes que sinalizam a importância do presente estudo.

De acordo com as narrativas tecidas, a pesquisadora direcionava a roda.

Pesquisadora: O que seus pais compram com o dinheiro que eles ganham?

Maria diz: *Compra comida, roupa.* (2º ano)

Marcela sinaliza: *Ela compra panela, compra comida.* (2º ano)

Mário*: Calçado.* (2º ano)

Pedro acrescenta: *Quando a minha mãe ganha dinheiro ela não gasta tudo, ela deixa pra economizar* e *vai* [...] *e quando ela tem dinheiro ela vai lá e*

compra no mercado. (2º ano)

A pesquisadora deixa a conversa fluir, as narrativas continuam, e cada criança vai contribuindo de acordo com sua vivência cotidiana acerca do dinheiro.

Camila continua a narrativa: *Quando ela tem dinheiro, ela* [mãe] *vai lá e compra no mercado.* (3º ano)

A pesquisadora indaga a Camila*: O que ela compra no mercado*?

Camila diz: *Compra comida, compra legumes.* (3º ano)

Continuamos a conversa sobre o uso do dinheiro pelos pais e Pedro diz*: paga conta de luz e de água.* (3º ano)

João: *compra roupa pra mim e para meus irmãos.* (3º ano)

Caio: *tudo o que eu peço o meu pai compra pra mim, ele compra, mas tem hora que ele não pode comprar, que ele tem que pagar conta de luz, eu não ligo não.* (3º ano)

Percebe-se que o pilar economizar e doar não parece ser comum nas práticas orçamentárias dessas famílias.

Na visão de Frankenberg (1999), o papel dos pais é muito importante na educação financeira, pois duplicam as REFERÊNCIAS e modelos que utilizam ao lidar com dinheiro. Segundo esse autor, desde pequenas, no contexto familiar, o modo como os pais utilizam o dinheiro podem influenciá-las positiva ou negativamente. D´Aquino, segue essa mesma ideia e, ainda, anuncia que a escola em parceria com a família precisa se aproximar para discutir esse tema (D´AQUINO in PEREIRA, 2009).

Torna-se emergente a existência de uma proposta curricular mais sistematizada que inclua a temática educação financeira para crianças. Caldas (in ABRANTES et al., 2011, p.3), nos aponta que

> [...] 80% da influência de compra dentro de uma casa vem das crianças, o que explica os esforços publicitários no sentido de atrair e despertar desejos desse público. Fascinadas pelas propagandas e anúncios estrategicamente elaborados e colocados na mídia, as crianças veem surgir um desejo pela aquisição dos produtos. Se este processo não for controlado da maneira correta pelos pais, pode fazer com que se crie um indivíduo consumista, que se tornará um jovem e adulto com sérios problemas financeiros e até mesmo pessoais.

Esse fator nos convida a reflexão acerca do papel da mídia no processo de formação das identidades infantis e, ainda o nosso papel como educadores(as) e pesquisadores(as) no convite as pessoas envolvidas nesse processo de formação infantil, para um diálogo sobre a temática. Neste estudo nos de-

dicamos a apresentar duas oficinas, mas o projeto ainda em andamento vem desenvolvendo reuniões com pais, o pilar economizar com a ajuda do "porquinho" e a "doação de brinquedos que não uso", dentre outras possibilidades que serão apresentadas em outras publicações científicas.

Quadro dos sonhos

Na segunda oficina elaborou-se o "Quadro dos Sonhos" com as turmas. A ação teve como finalidade a colagem de imagens que representassem os sonhos de cada criança, fazendo com que elas pensassem sobre as suas aspirações e a possibilidade de realizá-las. Alguns tiveram dificuldades de sonhar.

Figura 1: arquivo pessoal (2018).

Para que serve o dinheiro?

Evidenciou-se como é peculiar o significado do dinheiro na vida de cada criança ou do que ele pode proporcionar. Percebe-se através das falas mencionadas que a educação financeira e o que as crianças dizem está interligado a necessidades de ordem biológicas e de ordem do desejo, como: ter duas casas, ter um cavalo, gasolina para colocar no carro, ter "amor", ser bonito, como mencionado pelas crianças, Ricardo, Augusto e César, Manu e João Carlos.

Ricardo: *Meu sonho é ter gasolina pra pôr no carro.*

Augusto: *Eu sonho ter um cavalo.*

César: *Duas casas.*

A pesquisadora questiona: Pra que duas casas?

Ah, quando eu enjoar de uma eu vou pra outra.

Manu: *eu sonho em ter mais amor.*

Pesquisadora: *Por que você não recebe amor?*

Manu: *mais ou menos.*

João Carlos: *ser bonitão igual esse homem aqui oh...*

A presente pesquisa está diretamente vinculada a um compromisso ético com a educação financeira na escola, a qual vem sendo realizada em uma escola pública da educação básica. Considerando que os saberes produzidos eram próprios daquele espaço, relacionados não só as lógicas das crianças, mas também as lógicas externas que lhe tocam diretamente, buscou-se compreender além da oficina realizada, como as crianças lidam com estas lógicas. Neste sentido Castro (2001, p. 32), nos auxilia na análise das influências sociais e culturais externas que a criança vivencia

> A ação da criança nunca pode ser tomada isoladamente, no vácuo social e cultural produzido experimentalmente, onde ela é considerada como produto e resultado de 'influências sociais e culturais externas'. A ação da criança produz-se na constituição da própria sociedade e cultura onde a criança se insere, cujo sentido ultrapassa o individualmente concebido [...]. (CASTRO, 2001, p.32)

Walter Benjamin (2002, p.94), em seus escritos, também nos instiga a pensar, ao nos dizer que a criança não é nenhum Robson Crusoé, não está enclausurada, faz parte da sociedade em que vive e nela intervém, o que nos faz refletir o quadro de sonho de Augusto, César e Ricardo.

A partir das falas das crianças citadas, somos movidas neste estudo a visualizar a educação financeira, como algo necessário na atual conjuntura social, política e econômica brasileira, entendendo as marcas que *o dinheiro* produz na trajetória infantil dessas crianças e, sobretudo, quais crenças os adultos vem produzindo com as mesmas.

Percebeu-se nessas narrativas singularidades e, ainda algumas similaridades evidenciadas nos sonhos. Enquanto a maior parte das crianças apresenta sonhos materiais que envolvem objetos, uma criança sonha integrar o padrão de beleza brasileiro. No seu quadro do sonho aparece um homem branco, alto, com barba, elegante. Em contrapartida, uma menina pede por "amor" dizendo que se sente mais ou menos amada. Talvez isso nos faça refletir sobre o modelo de consumo que estamos imputando aos pequenos e por outro lado, no caso da menina, as ausências, como também ocorre no caso de Pedro, a seguir.

Outro desafio aparece, quando buscamos compreender a ação de Pedro, outra criança que participava da realização do quadro de sonhos. Enquanto os demais colegas associavam o dinheiro à aquisição de objetos, Pedro, no momento em que o colega ao lado colava as fotos que representava o seu sonho, ele de forma impulsiva tenta riscar o sonho do colega, apresentando resistência na construção do seu quadro dos sonhos. Pedro é uma criança muito carente e têm muitos problemas familiares, segundo informações das professoras e demais funcionários que relacionam com a criança.

A partir desta ação percebe-se que quando pretendemos trabalhar com crianças e, principalmente com crianças de escola pública, devemos ficar atentos a todos os gestos, ações, movimentos, que a princípio podem parecer repulsa ou ausência a alguma atividade proposta. Pedro e Manu nos faz imaginar que a infância é um outro, aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a educação financeira com as crianças torna-se um desafio, justamente porque precisamos pensar acerca desta inquietação permanente que é ser criança e, ainda entender quais os princípios e valores estamos primando no mundo moderno e, que vem impactando a vida dos nossos pequeninos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo oriundo do projeto de extensão "educação financeira para crianças", além de categorizar algo novo na escola, desafia-nos a refletir sobre a construção de um novo olhar que nos provoca sair do lugar de adulto, que observa as oficinas de educação financeira, como um procedimento metodológico, mas também, como vigilante para um olhar de descoberta, que aprecia as ações, movimentos infantis e falas como lugar de possibilidades, como lugar de produção de conhecimento.

Viu-se que os valores da sociedade capitalista pareceu ser o fundamento das narrativas infantis, o que provoca uma reflexão que, para a maioria das crianças, os gastos familiares se direcionam às necessidades básicas. No entanto, no quadro dos sonhos, aparecem sonhos materiais e não materiais, envolvendo-os a família e eles individualmente. A família aparece com evidência nas marcas potencializadas nas oficinas.

Lidar com aquilo que é diverso, com diferenças de crenças, valores e histórias, se constitui em uma grande dificuldade. No entanto, isso só vem a confirmar que a escola é o lugar de encontro dessa diversidade. Sendo o primeiro espaço social da criança, depois da família, a escola é, de fato, o lugar onde ocorrem esses encontros, tanto das crianças entre si, como delas com as educadoras e pesquisadoras.

Quanto às professoras participantes da pesquisa, percebe-se que o que possibilita o encontro delas com seus alunos rumo à construção de momentos singulares, de uma aproximação entre ambos pelo confronto de suas diferenças, é justamente a coragem que demonstram ter, em muitas ocasiões, em assumir um lugar de ação e de tomada de decisão. A coragem também se expande para a sustentação de uma situação na qual não há garantias de previsão sobre os efeitos de suas ações.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Taynar Ingrid de Almeida; FerreiraI, ngridRenally Gomes Santos, Raíssa Costa dos; Ventura Ana Flávia Albuquerque; Júnior Raul Ventura. **Educação Financeira Infantil**: Brincando com Dinheiro. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/guara/article/view/15852. Acesso em: 15 abril de 2018.

BONDIA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso: 12 set. 2018.

CASTRO, L. R. de (2001**). Da invisibilidade à ação**: crianças e jovens na construção da cultura. In: L. R. de Castro (Org.), Crianças e jovens na construção da cultura (pp.19-46). Rio de Janeiro: Nau Editora.

CALDAS, S.**Pais e mães enfrentam o consumismo infantil no Dia das Crianças.** Out 2011. Disponível em: http://www.ecodesenvolvimento.org/posts/2011/outubro/pais-e-maes-enfrentam-o-consumismo-infantil-no-dia. Acesso em: 14 de abril de 2016.

D'AQUINO, Cássia de**. Educação financeira**. Como educar seus filhos. Rio de Janeiro:

Elsevier, 2008.

FAVERI, D.B de; KROETZ, M.; VALENTIM, I. Educação Financeira para Crianças. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, **IX SEGeT**, 2012, Resende, RJ.

KIYOSAKI, R. **Empreendedorismo não se aprende na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro:

BENJAMIN. W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

OLIVEIRA, M. K de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 1997.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PELO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elizete Oliveira de Andrade
elizete.andrade@uemg.br
Glaciene Januário Hottis Lyra
glaciene.lyra@uemg.br
Universidade do Estado de Minas Gerais / Unidade Carangola
Departamento de Educação, Linguística e Letras, Carangola/MG, Brasil
Grupo de Pesquisa Estudos da Infância, Memória e Educação (EIMEd)
Maria Aparecida da Silva
cidinhasilva0512@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Carangola/MG, Brasil
Grupo de Pesquisa Estudos da Infância, Memória e Educação (EIMEd)

RESUMO

Apresentamos nestetexto os resultados de uma pesquisa sobre a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Carangola/MG. Projeto este desenvolvido em parceria da Universidade do Estado de Minas Gerais / UEMG / Unidade Carangola com a Secretaria Municipal de Educação. O objetivo principal dessa pesquisa foi conhecer e sistematizar os *saberesfazeres* produzidos na prática pedagógica das professoras de pré-escolas participantes da formação, na busca da compreensão desses saberes enquanto estratégias ou não para o trabalho com a linguagem oral e escrita na perspectiva enfatizada pelo PNAIC Educação Infantil (PNAIC EI). Lançado no ano de 2012, o PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, Estadual e Municipal para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental".O Pacto (como é chamado pelos/as educadores/as) traz, em sua dinâmica, a formação continuada de professores/as aliada ao *quefazer* das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano das escolas, objetivando orientar a aprendizagem dos alunos. Entendemos que a formação continuada para os educadores da pré-escola é uma conquista histórica e representa um momento de professores e coordenadores compartilharem as novidades e experiências no que diz respeito à Educação Infantil. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados, ainda que parciais, da implementação do Pacto nas pré-escolas municipais de Carangola, pois sua proposta é discutir o conceito de cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica da Educação Infantil, referindo-se à cultura escrita como um modo específico de expressão da cultura: a linguagem escrita. A metodologia utilizada para o estudo seguiu a abordagem qua-

litativa com a utlilização das narrativas (PRADO, 2014) orais e escritas das professoras por meio das entrevistas com elas e com os/as gestores/as de pré-escolas municipais, bem como observação participante nas salas de aula. Como resultados apontamos pontos negativos e positivos: negativos no que se refere ao curto prazo destinado ao desenvolvimento da formação, além do fato de ter iniciado no final de 2017 e terminado antes da metade do ano seguinte; não ter sido mantidas as bolsas de participação docente; os Cadernos de formação não terem sidos impressos pelo governo federal, dentre outros. Quanto aos pontos positivos, destacamos que a implementação do PNAIC EI trouxe novos significantes no referente à concepção de infância(s); as professoras afirmam que a discussão e as atividades propostas têm contribuído para a transformação de suas práticas; percebemos que a prática em sala de aula tem sido transformada, pois o foco da aprendizagem nas brincadeiras e interações tem sido considerado, bem como as práticas de leitura e escrita tem sido constante; e também, as Proposta Político Pedagógicas das escolas já estão sendo (re)construídas a partir das discussões do Pacto, entre outros fatores.

Palavras-chave: Formação de Professores/as; Implementação do PNAIC EI; Narrativas de experiências docentes.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de escolaridade são fundamentais para que as crianças construam a base do sistema da escrita alfabética, leitura e produção de texto e, com isso, possam dar continuidade ao processo de aprendizagem – com sucesso – nos anos seguintes. Dessa forma, o Ministério da Educação tem buscado estratégias para que todas as crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental. Entendemos que a garantia dessa aprendizagem é um dos caminhos para que as crianças possam empoderar-se nas trocas e partilhas de saberes, como instrumentos para a conscientização e a transformação das relações sociais e de poder.

Sendo assim, da década de 1990 para os anos atuais, alguns projetos e/ou programas institucionais (em todas as esferas governamentais) buscaram/buscam aprimorar as práticas docentes, bem como a gestão das escolas públicas a fim de implementar estratégias didático-pedagógicas que permitam às crianças a consolidação dos direitos, das competências e das habilidades de leitura, escrita e matemática previstos, principalmente, para serem alcançadas nos primeiros três anos do Ensino Fundamental.

Um desses programas, ainda em desenvolvimento, é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC[52]), que fora lançado no ano de 2012. Trata-se de

[52]Os documentos sobre o PNAIC estão disponíveis em: http://pacto.mec.gov.br/index.php.

> [...] um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental"[53].

O Pacto (como é chamado pelas professoras[54]) traz, em sua dinâmica, a formação continuada de professoras – componente essencial da profissionalização e da valorização docente – aliada ao *quefazer* das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano das escolas, objetivando orientar a aprendizagem dos alunos.

A partir de 2017, consideradas as experiências, os desafios remanescentes e as evidênciasencontradas em escolas e redes que efetivamente buscam alfabetizar suas crianças, novaspropostas foram discutidas entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Entre elas, destacamos que a formação do PNAIC – realizada pelas Universidades públicas (federais e estaduais) – passou a contemplar, além dos/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, as professoras da pré-escola e coordenadores/as pedagógicos da Educação Infantil e, os articuladores e mediadores de aprendizagem (do 5º ao 9º ano) das escolas que fazem partedo Programa Novo Mais Educação[55].

Entendemos que a formação para as professoras da pré-escola é uma conquista histórica e o PNAIC representa o momento delas e das coordenadoras compartilharem as novidades e experiências no que diz respeito à Educação Infantil. A formação das professoras e coordenadoras pedagógicas da pré-escola foi organizada em quatro módulos totalizando em 100 horas distribuídas entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2017 e março, abril e maio de 2018. O Manual do PNAIC[56]ressalta que as ações propostas

> [...] são um conjunto integrado de programas, materiais e REFERÊNCIAS curriculares e pedagógicas que serão disponibilizadas pelo MEC e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

---

[53]Disponível no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

[54]Trataremos no feminino por elas serem maioria na Educação Infantil.

[55]"O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao. Acesso em: 15/04/2018.

[56]Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 15/04/2018.

Todavia, o PNAIC chegou aos pré-escolares com a proposta de discutir o conceito de cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica da Educação Infantil, referindo-se à cultura escrita como um modo específico de expressão da cultura: a linguagem escrita. Assim, os Cadernos[57] formativos foram organizados de modo a tecer

> [...] a articulação entre ciência, arte e vida; que, visando a uma unidade de sentido, pusessem em relação conhecimentos teórico-científicos, manifestações artístico-culturais e o cotidiano na Educação Infantil. Ou seja, que os conceitos e as formulações teóricas fossem aprofundados e articulados com manifestações artísticas – poemas, contos, letras de música, reproduções de obra de arte, fotografias, etc. – e com um trabalho pedagógico junto às crianças de creches epré-escolas significativo e próximo da vida das crianças (BRASIL, 2016, p. 15-16).

Dessa forma, a formação é estruturada em torno da perspectiva da formação da leitura na criança, na qual as professoras tenham a oportunidade de se constituírem leitoras literárias para que consigam, então, fazer essa transposição didática e trabalhar a formação dos pequenos leitores no espaço escolar. O objetivo principal, então, é aformação de professoras da Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches epré-escolas.

Nosso intuito, dessa forma foiconhecer e sistematizar os *saberesfazeres* produzidos na prática pedagógica das professoras de pré-escolas participantes da formação, na busca da compreensão desses saberes enquanto estratégias ou não para o trabalho com a linguagem oral e escrita na perspectiva enfatizada pelo PNAIC Educação Infantil (PNAIC EI).

A Educação Infantil e a Formação de Professoras

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/1996, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, sendo regida, portanto, pelos princípios e fins da educação brasileira. Assim

> [...] como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2017, p. 34)

A escola de Educação Infantil, dessa forma, deve ter como ideia motriz a adoção de uma concepção ampla de educação, pautada na percepção da

[57]Disponíveis em: http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/4-materiais-da-educacao-infantil. Acesso em: 23/04/2018.

criança como ser ativo, competente, agente e produtor de cultura, ou seja, entender a criança como ator social. Essa escola deve estar em consonância com a objetividade de seu trabalho: preparar a criança para sua vivência/ convivênciano mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como

> [...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, dessa forma, deve-se respeitar as diferentes infâncias e trabalhar sempre a ludicidade, as primeiras regras básicas de convivência e imaginação, deixando-a ser criança.

Monteiro e Diniz, (2011), afirmam que precisamos romper com uma visão idealizada da infância como período livre das asperezas do mundo, buscando uma análise crítica e apurada sobre ela na sua qualidade de categoria social, assim, entender seus modos de vida nos permitirá intensificar a defesa por melhor qualidade de vida e acesso a oportunidades para cada uma das crianças.

No decorrer da história, uma nova concepção de Educação Infantil vem se consolidando. Percebemos o trabalho docente nas creches e pré-escolas, como uma forma de romper com as marcas deixadas pelo assistencialismo, pois confunde-se a necessidade do cuidar com educar. A brincadeira nessa faixa etária é fundamental para um bom desenvolvimento das crianças, pois é primordial para seu futuro, e é através destas interações que a criança tem uma melhor compreensão do seu contexto e conhecimento de mundo.

Baptista (2010) afirma que as crianças são sujeitos que produzem cultura. Pensamos que ao levar essa afirmativa em consideração, veremos a criança em uma posição de constante aprendizagem, e pelo sujeito de direito que é, a escola deve assegurar uma educação que reconheça a infância como uma construção da qual ela participa como ator social. A função da professora, neste ponto de vista é a de mediadora a fim de que ela amplie seus saberes, seus conhecimentos. É fato que, quanto mais a criança ver, ouvir e experimentar; aprender e assimilar; quanto mais dispor de elementos reais, mais ampla será sua atividade criadora. Corroboramos com Baptista (2010, p. 10) quando diz que "[...] a atuação da professora é, pois, fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses".

O papel da professora na Educação infantil é de fundamental importância no processo de constituição de crianças leitoras e escritoras, pois, cabe a ela, como mediadora, criar estratégias e possibilidades que propiciem às crianças o acesso a materiais, livros e outros. É através desse contato direto que a criança descobre e se desenvolve, é na interação dela com a professora, com as outras crianças e com o meio, que proporcionará sua evolução no processo de aquisição da escrita. Dickel (1998, p. 41), afirma que "[...] as professoras produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola". Nesta perspectiva a pesquisa ganhou relevância, pois o estudo da implementação do Pacto em pré-escolas pode nos relevar como tem ocorrido essas estratégias no cotidiano dessas escolas, uma vez que acreditamos que as professoras da Educação Infantil têm direito a uma formação queassegure processos pedagógicos que apoiem as crianças de cincoe seisanos na sua trajetória de apropriação da linguagem escrita.

Além disso, no sentido de que a política de formação de professoras da Educação Infantil precisa ser constituída/fortalecida nesse País, entendemos que a pesquisa educacionalpode também ser formativapara todos os envolvidos (pesquisadores/as e professores/as), se tivermos como foco a reflexão de nossaspráticas (FERNANDES; PRADO, 2008).

Entendemos que a formação continuada das professoras se constitui em um caminho para buscar alternativas pedagógicas e que o PNAIC (BRASIL, 2017, p. 15) pode auxiliar na construção dessas alternativas de modo efetivo, pois a formação continuada que advém dele leva em conta:

> I. os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
>
> II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
>
> III. *o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática*;
>
> IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (Grifos nossos).

Assim, nesta pesquisa buscamos conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras participantes do PNAIC: pré-escolas (4 e 5 anos) em Carangola/MG. O intuito é, a partir das concepções apresentadas pelo grupo de professores/as das escolas escolhidas, refletir sobre as estratégias

para o trabalho com a linguagem oral e escrita na perspectiva enfatizada pelo PNAIC Educação Infantil.

Acreditamos que é possível se formar com e na prática e que a escola se constitui como um ambiente de troca de saberes, apresentando momentos ricos de aprendizagens outras que só acontecem quando estamos com o outro. Josso (2004) afirma que estar com o "outro", permite um reconhecimento de si e dos outros como aprendentes-pesquisadores e pesquisadores-aprendentes, ou seja, que

> [...] o caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, até mesmo de transformar o que orienta nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo num paradigma de fragmentação. (JOSSO, 2004, p. 165)

Uma forma de nos reconhecermos como eternos aprendizes, ou, como diria Paulo Freire, *inacabados*. Por isso, elegemos como o foco da pesquisa as narrativas orais e escritas das experiências docentes por constituírem-se fontes imprescindíveis para a compreensão dos *saberesfazeres*pedagógicos de professores/as de pré-escolas. Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 22) dizem que:

> A pesquisa narrativa *da* experiência e não *sobre* a experiência se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria. Aponta para uma epistemologia da prática e considera que as ciências humanas são ciências do singular. (Grifos dos autores)

Destarte, a pesquisa narrativa volta-se para o singular, o local e o imprevisível.Acreditamos que quando as professoras narram suas experiências, as relacionam ao mesmo tempo com o campo da vida e com o campo teórico, o que gera sentidos para os acontecimentos vividos, problemas e mesmo dilemas tornados materialidade a ser observada, analisada, interpretada. Essa materialidade permeada pela escolha das palavras, da entonação que pretende dar com a sua história de vida, seus interesses pessoais, suas preocupações profissionais, gera uma cadeia ideológica e social. Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 1981, p. 34) diz que essa cadeia ideológica

> [...] estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo e de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social.

Todavia, é esta possibilidade de interação entre uma consciência individual e outra onde está a nossa convicção de que um encontro atravessado por objetivos comuns, onde cada um pode dizer de si para o outro, mas também para si mesmo, enquanto vê e escuta o outro que está na mesma situação de visão e escuta, porém de uma única perspectiva para cada um, é um encontro formativo e pode ser considerado parte da metodologia da pesquisa, que é, simultaneamente, formativa. Dessa forma, pesquisadoras e sujeitos da pesquisa se tornam formadores em formação.

Percurso Metodológico

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual a relação entre sujeitos participantes e pesquisadores é marcada pelas relações humanas, e, portanto, sensíveis. Nesse sentido, a produção dos dados visou compreender o fenômeno estudado e formular e analisar a situação vivenciada, refletindo sobre ações transformadoras, uma vez que permite captar os significados simbólicos que emergem na interação social. Corroboramos com Sandín Esteban (2010, p. 127) quando afirma que a pesquisa qualitativa:

> É uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Assim, essa pesquisa constituiu-se num conjunto de práticas interpretativas de pesquisa e também num espaço de discussão/reflexão sobre os fundamentos teórico-epistemológicos que embasam seus pressupostos. Acreditamos que esses fundamentos são essenciais para o fortalecimento das pesquisas qualitativas no campo educacional.

O foco desse estudo são as narrativas orais e escritas de professoras de pré-escolas do município de Carangola/MG sobre a formação continuada e a prática didático-pedagógica desenvolvidas a partir da implementação do PNAIC EI. Trata-se de um estudo decorrente do uso das narrativas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, entendidos como sujeitos da experiência da e com a escola, em encontros de formação e nas práticas docentes.

O uso da narrativa vem oferecendo à pesquisa educacional, possibilidades para lidar com a diversidade e a complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade atual, constituindo-se como um valioso suporte teórico para estudos nesse campo. Realizar pesquisa *com* as professoras, a partir das narrativas de suas práticas, possibilita a construção de outras compreensões acerca das experiências vividas, permitindo ao pesquisador estabelecer um diálogo entre os saberes da experiência e o conhecimento científico disponível. Possibilita, ainda, aproximar da experiência tal como foi vivenciada pelo nar-

rador de uma forma singular, sem corrompê-la. Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 4) afirmam que:

> As narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes. De certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou objeto do investigador.

Walter Benjamin (1994) diz que as memórias, histórias e narrativas refletem e retratam o mundo cotidiano, criado na experiência, desta forma, onde há experiências no sentido estrito do termo, entra em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.

A metodologia que embasa a pesquisa também se ancora na pesquisa-formação, como a desenvolve Josso (2004), sendo que a maior dificuldade nesse instrumento é aquela que nos faz decidir por ela: na articulação entre a produção e a produção com implicação por parte de quem produz.

A PESQUISA COM AS PROFESSORAS

Em 2018 foram realizados três encontros formativos das professoras de pré-escolas da Rede Municipal de Educação de Carangola, nos meses de março, abril e junho. Esses encontros foram organizados por duas Formadoras Locais do PNAIC[58] que participaram anteriormente dos Encontros de Formação ocorridos na Universidade Federal de Juiz de Fora. Em Carangola foram inscritas para participar da Formação local 49 professoras (uma turma de 25 e outra de 24professoras). Dessas, cerca de 38 participaram ativamente dos Encontros Formativos.

A finalidade desses Encontros foi desenvolvero Curso de Formação Continuada "Leitura e Escrita na Educação Infantil" que teve por objetivo principal "a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas" (BRASIL, 2016, p. 29). Para o Curso foram estruturados oito cadernos[59] com temas variados, mas sempre tratado em suas inter-relações com os dos demais cadernos. Esses cadernos são compostos por três textos, de diferentes autores, de modo a permitir a ampliação e o diálogo sobre as teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. Eles foram estruturados da seguinte forma: Caderno 1 – Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender; Caderno 2 – Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem; Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações; O Caderno 4 – Bebês como leitores e autores; Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras; Caderno

[58]Elizete Oliveira de Andrade atuou como Formadora Local e Maria Aparecida da Silva como Coordenadora Local do PNAIC em Carangola.

[59]Disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/4-materiais-da-educacao-infantil>.

6 – Currículo e linguagem na Educação Infantil; Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações ; Caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. Os Encontros foram permeados da reflexão das temáticas e das práticas cotidianas das professoras cursistas. Momentos de muito estudo e troca de saberes.

Para este estudo selecionamos sete professoras que foram entrevistadas e cujas salas de aulas foram visitadas. Aqui são nomeadas de: Ana, Ângela, Clara, Helena, Júlia, Maria e Rosa. Focamos nossa análise em suas narrativas no referente às interações e as brincadeiras e, a formação de pequenos leitores e escritores.

Com relação as interações e as brincadeiras foi questionado às professoras sobre a importância dada ao assunto em suas salas de aulas. Todas afirmaram serem essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Veja as narrativas abaixo:

> [...] brincar é saúde. Brincar é vida. Brincamos como uma necessidade corporal, mental, física, biológica. O brincar é uma necessidade humana. Crianças brincam, os adultos brincam e eles geralmente sorriem e, assim expressam suas emoções e sentimentos quando brincam e se curam das suas dores cotidianas. (...) Brincar na educação infantil é poesia, porque a linguagem está nascendo ainda. Através das músicas, os gestos, os olhares, os corpos dançam e cantam, esses ritmos ficam em nós. (prof.ª. Clara, abr./2018)

> [...] brincar é uma das atividades fundamentais ao desenvolvimento, da identidade e da autonomia da criança. Desde muito cedo a criança se comunica por meio de gestos e sons e, ao crescer e representar um papel nas brincadeiras, a possibilita construir amizades, aprender a lidar com conflitos, desenvolver a imaginação. É através da brincadeira e do mundo da fantasia que a criança passa a compreender o mundo real em que está inserida. Nos diversos tipos de brincadeiras que podem ser criados no ambiente escolar, é possível proporcionar prazer e divertimento favorecendo a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento sobre o mundo. (prof.ª. Rosa, abr./2018)

> [...] a brincadeira faz parte da função essencial de representar o mundo. Isso acontece através das criações, do fazer de novo, do faz de conta. O faz de conta é a matriz do pensamento simbólico. Pois quando a criança recria o mundo, representa por semelhanças, por imitação criativa, ela está aprendendo. Isso é fundamental para o conhecimento. (...) A brincadeira é alegria e liberdade. É uma forma de felicidade para a criança e o adulto. (prof.ª Ana, abr./2018)

> [...] a brincadeira é imprescindível na Educação Infantil. É no brincar que a criança manifesta seus anseios suas emoções, e na verdade é na brincadeira que a criança estabelece rela-

> ções de vivência e mesmo de aptidões físicas e psicológicas, adquire a aprendizagem pelo prazer de aprender. (prof.ª. Helena, abr./2018)
>
> [...] a brincadeira é indispensável na educação infantil é através dela que agregamos valor e virtude à nossa vida a falta de valorização do brincar contribui para a realidade que vivemos hoje: as brincadeiras estão entrando em extinção. Brincar, porém, é um momento sagrado. É através das brincadeiras que as crianças ampliam os conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre tudo que está ao seu redor. Elas manipulam e exploram os objetos comunicam-se com outras crianças e adultos, desenvolvem suas múltiplas linguagens, organizam seus pensamentos, descobrem regras, tomam decisões, compreendam limites e desenvolvem a socialização e a integração com o grupo. E todo esse aprendizado prepara as crianças para o futuro (...). (prof.ª. Júlia, abr./2018)
>
> [...] enquanto brincam as crianças criam um mundo imaginário desenvolvendo a linguagem oral e a socialização, entre outros aspectos de fundamental importância para seu desenvolvimento. (...) A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. Ressaltando que a brincadeira é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases. (Prof.ª. Ângela, abr./2018)
>
> [...] o brincar faz parte da vida da criança e da sua formação, através do brincar a criança adquire conhecimentos, vivencia e interage. O brincar para a criança é a forma de comunicação, auxilia a aprendizagem na criatividade. (prof.ª. Maria, abr./2018)

Como se pode perceber as professoras reconhecem a importância das brincadeiras para a formação das crianças. Nesse sentindo, infere-se que brincando a criança fica estimulada a conhecer melhor o que já faz parte de sua realidade e a desvendar o que lhe parece novo, desenvolvendo a aprendizagem através do que está ao se alcance e dos novos conhecimentos que lhes são ofertados.

Segundo Moyles (2006, p. 36), o brincar e as brincadeiras trazem vantagens que proporcionam às crianças satisfazerem suas necessidades básicas e pequenas aprendizagens, pois dá oportunidades a elas para

> [...] brincar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança; de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coeren-

> tes e lógicos; de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar; de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças e entender as limitações pessoais; de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais.

Assim, compreende-se que devemos garantir que no contexto escolar a aprendizagem seja sem interrupções e que as brincadeiras motivem e proporcionem um clima especial para que ela aconteça, além de ajudar a criança a desenvolver sua compreensão e contribuir para seu desenvolvimento pessoal.

Winnicott (1975, p. 80) esclarece que o brincar é fundamental, visto que a criatividade se desenvolve a partir dele, diz que "[...]é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu [...]". Portanto, no ato de brincar é possível que a criança desenvolva a sua personalidade.

Para a criança, uma das formas naturais e mais eficientes de expressar sua corporeidade é de forma lúdica, através do brinquedo, do jogo, das brincadeiras, expressões e narrativas. A ação pedagógica deve buscar efetivar a formação lúdica relacionada com propostas que valorizem a criatividade, o cultivo da sensibilidade e da afetividade, em que os educadores vivenciem experiências com o lúdico tendo no jogo um caminho dinâmico e prazeroso enquanto método de abertura de novos caminhos em suas práticas.

As professoras ao fazer uso do lúdico durante as aulas, possibilitam o fazer pedagógico de modo mais envolvente, explorando a interdisciplinaridade e buscando a construção da aprendizagem de modo prazeroso, divertido, espontâneo e real.

Ao se tratar de Educação Infantil, o brincar e as brincadeiras devem ser indispensáveis a aprendizagem, pois, por melhor que seja a atividade a ser trabalhada, se não houver aspectos que prendam a atenção do aluno, não haverá construção de novos conhecimentos.

As brincadeiras também são importantes para a constituição de crianças leitoras e escritoras, pois elas desenvolvem socialmente com várias outras crianças e constrói uma certa adaptação no mundo. Assim, a criança acumula materiais para sua criação a partir do que vê e do que ouve, e realmente, a criança vê algo ou ouve e ela passa a imaginar e/ou criar e, para isso é fundamental para o desenvolvimento dela, para que a mesma aumente sua capacidade de se interagir com o outro, por diversas brincadeiras.

Quanto à formação de crianças leitoras e escritoras, percebemos que as professoras estão sempre desenvolvendo atividades para esse fim. Clara disse que

> [...] em nosso cotidiano escolar (...) deixamos os livros e outros portadores de textos acessíveis aos alunos, em uma "caixa de leitura" na sala de aula. Temos também as sacolas de leitura organizadas com títulos e gêneros diversos, que circulam nas salas durante todo o ano letivo. Mantemos tudo isso organizado com a colaboração do grupo, essa organização transmite as crianças o valor e a importância que atribuímos aos livros. (prof.ª. Clara, mai./2018)

É comum também entre as professoras a atividade da "roda de leitura". Elas sempre a fazem após o período do recreio. Um momento de escuta e interação. Como narrou Ana: "[...] a interação das crianças nos momentos de leitura é muito rica e saudável. É muito importante para o desenvolvimento da linguagem. Além disso, elas adoram fazer a pseudoleitura, recontando do jeitinho delas. Essa atividade (...) faz parte da nossa rotina na sala de aula" (mai./2018).

As professoras estão atentas em propiciar às crianças momentos de interação nos quais a leitura e a escrita estão presentes. A organização da sala de aula com os espaços para os livros, revistas e outros portadores de textos é vista em todas as escolas pesquisadas, bem como o incentivo à prática da leitura e da escrita (reconto das histórias e desenhos). Veja as narrativas desses momentos que ressaltam a importância do ler e escrever:

> [...] na roda de leitura realizada com as crianças da pré-escola, observa-se que elas se sentem bem à vontade para escolher seus livros e produzirem suas próprias histórias. Às vezes se sentem os próprios personagens dos contos que envolvem experiências de vida. (...) Numa das escolhas fizeram uma história não de um livro, mas com um brinquedo. Era um cachorrinho e dele deram asas à imaginação, falaram das características físicas e sentimentais do animal, falaram das aventuras do cachorrinho, da bronca levada pela mamãe pela arte que ele fez. (...) De forma que basta motivar a criança a produzir, estimular a fala a oralidade que a leitura acontece. O professor deve exercer o seu papel de mediador do conhecimento e não "o entregador do pronto e acabado". (Prof.ª Helena, mai./2018)
>
> [...] a leitura e a escrita são importantes no que diz respeito a todo contexto de aprendizagem e a frequência de produção textual se dá de maneira produtiva desde que se aplique: o reconto da história, o registro coletivo de textos escritos e desenhados e que valorizemos a opinião dos alunos sobre a história.É preciso entender e colocar em prática este processo e levar para os alunos, leituras interessantes que produzam uma identificação com a vivência diária de cada um. (Prof.ª Júlia, mai./2018)

> [...] a leitura e a escrita estão intimamente ligadas. A produção textual é o resultado da leitura dos textos ou de mundo. Escrever é achar as palavras para descrever um pensamento. (...) Ao escrever, por exemplo, o que as crianças falam sobre uma história que ouviram, listas de brincadeiras preferidas ou outros, estou levando a escrita e a leitura para elas. Isto é crescimento para elas e satisfação para mim. (Prof.ª Rosa, mai./2018)

> [...] a leitura é capacidade de compreender, apreender e interpretar informações. A criança desde antes de nascer, está inserida no mundo da leitura. A voz da mãe, as cantigas, as brincadeiras, o contato com o corpo, as narrações cotidianas, narrações poéticas são exemplos de leitura que a criança faz. (Prof.ª Ana, mai./2018)

> [...] a criança tem sua maneira de escrita, pois a escrita é o registro da linguagem oral, a cada uma a avaliação é individual, respeitando o que ali expressa, apoiando e incentivando. (Prof.ª Maria, mai./2018)

Vimos que os usos e funções de escrita no cotidianodas salas de aulas são incontáveis, visto que as professoras organizam o ambiente escolar com textos literários enarrativas visuais, criando situações de leituras de histórias, de reportagens, de piadas, de receitas, cartas escritas porelas, entre outras. Compreende-se então, que a criança pequena, mesmo não sendo ainda uma leitora e uma produtora de textos, "pode ser uma usuária competente desse sistema e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes" (BAPTISTA, 2010, p. 13). São nessas situações do mundo da escrita que a criança exercitará as capacidades e habilidades envolvidas na compreensão dos usos e das funções sociais da escrita.

Dessa forma, consideramos que a criança tem direito ao uso de livros desde a educação infantil para que ela comece a interagir com diferentes tipos de textos e tenha uma cultura letrada. Essa é uma das possibilidades de familiarização da criança com os usos e funções da escrita no cotidiano da escrita, assim, a escola precisa se constituir num ambiente propício às funções da escrita, nesse sentido, percebemos que as professoras têm utilizado várias atividades de leitura, têm permitido a manipulação de textos literários e conversado sobre eles com as crianças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa ainda está em desenvolvimento, mas podemos afirmar que o Curso de Formação Continuada "Leitura e Escrita na Educação Infantil" implementado pelo PNAIC em Carangola, tem apresentado resultados bastante positivos. Ressaltamos, entretanto a ligeireza do curso, pois o mesmo ocorreu em um curto período de tempo (iniciou no final de 2017 e terminou na metade do ano de 2018). Isso gerou descontentamento das professoras, pois as atividades solicitadas foram acumuladas e a formação bastante tumultuada. Outros fato-

res negativos foram a não manutenção das bolsas de participação docente e os Cadernos de formação não terem sidos impressos pelo governo federal. Houve com isso, a desistência de onze professoras inscritas para o Curso.

Quanto aos pontos positivos, destacamos que a implementação do PNAIC EI trouxe novos significantes no que se refere à concepção de infância(s), pois as discussões proporcionaram refletir sobre quem são e como vivem as crianças das escolas municipais. Permitiu perceber que a infância não é igual para todos, que essa fase da vida é distinta, seja pelo acesso aos direitos, seja pela possibilidade e desfrute da cidade, do lazer, da educação ou seja pelo afeto, pelo conforto, pelo consumo, pelos valores etc.

Além disso, vimos que houve transformação nas práticas cotidianas das professoras. Elas incrementaram as brincadeiras e as interações como foco da aprendizagem. As salas de aulas estão organizadas de modo a salientar os brinquedos e as brincadeiras recorrentes, bem como as práticas de leitura e de escrita.

Percebemos que os textos verbais e não verbais utilizados pelas professoras tem proporcionado a imaginação das crianças, incentivando-as a criar e reconstruir a partir deles. Assim, entendemos que a função da escrita não é somente alfabetizar a criança, mas permitir que elas desenvolvam em vários aspectos, tanto alfabético quanto nas interações e/ou relações com os outros, assim, a criança ampliará seu conhecimento. E isso tem ocorrido, pois as professoras têm apresentado aos alunos vários tipos de texto, bem como feito a mediação para que o processo seja efetivado e eles apropriem-se dessa linguagem.

Reconhecemos que o papel da professora na Educação infantil é de fundamental importância no processo de constituição de crianças leitoras e escritoras, pois, cabe a ela, como mediadora, criar estratégias e possibilidades que propiciem às crianças o acesso a materiais, livros e outros. É através desse contato direto que a criança descobre e se desenvolve, é na interação dela com a professora, com as outras crianças e com o meio, que proporcionará sua evolução no processo de alfabetização.

Para finalizar nossas considerações, ressaltamos que as Proposta Político Pedagógicas das escolas já estão sendo (re)construídas a partir das discussões do Pacto, referenciadas na perspectiva de que as crianças são seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos. A ação infantil deve ser considerada em sua complexidade e dimensão específica, dotada de um sentido próprio, pertinente e adequado aos contextos de vidas das crianças. E, quanto à professora, deve-se valer da aprendizagem lúdica como recurso pedagógico, propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria deEducação Básica. **Consulta pública sobre as Orientações CurricularesNacionais da Educação Infantil.** 2010. Disponível em: http://goo.gl/gx5be9. Acesso em: 25/09/2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (VOLOCHÍNOV, Valentin N). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 2. ed.São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BENJAMIN. W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura, história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de**

17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=-dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 13/09/2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Conselho Nacional de Educação. MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/. Acesso em: 21/09/2018.

_____. Ministério da Educação. **Caderno de apresentação (Leitura e Escrita na Educação Infantil)**. Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/10-caderno-0. Acesso em: 21/09/2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21/09/2018.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa Narrativa** – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998, p. 33-72. (Coleção leituras no Brasil).

FERNANDES, Carla Helena; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A narrativa na formação de professoras e de pesquisadores da/na escola: diários de viagem. **Educação Unisinos.** Vol. 12, n. 1, jan. /abril, 2008, p. 16-27. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5292. Acesso em: 23/09/2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com Narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista.** [online]. 2015, vol.31, n.1, pp. 17-44. . ISSN 0102-4698. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf. Acesso em: 23/09/2018.

MONTEIRO, Adriana; DINIZ, Levindo. As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças: culturas infantis e produções simbólicas. **Atos de Pesquisa**, v. 6, n. 3, p. 632-657, set.-dez. 2011.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Arthmede, 2006.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELA A PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL SOBRE O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR?

Caroline Ribeiro Oliveira*
Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação
Departamento de Estudos Especializados, Fortaleza, Ceará, Brasil
*line_oliveira24@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa do tipo "Estado da Arte" que visou realizar um inventário descritivo da produção científica (teses e dissertações) sobre o curso de licenciatura em Pedagogia ofertado a professores da Educação Básica pelo Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR, desde a sua implantação (BRASIL, 2009). É oriundo da primeira etapa de uma pesquisa mais ampla, denominada "Professoras de Educação Infantil estudantes da licenciatura em Pedagogia / PARFOR/ UFC: quem são, o que pensam e quais as suas expectativas ao término do curso?". As produções foram mapeadas a partir de consulta ao banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações-CAPES, com a utilização do descritor PARFOR na aba denominada "busca". A importância de pesquisas que tomam para si "o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica [acerca de um tema específico] em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares" (FERREIRA, 2002, p.257) tem sido ressaltada por diferentes estudiosos que enfatizam o seu legado para "a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais". (GONÇALVES, 2013, p.25). No caso específico desse estudo, seu objetivo foi identificar se e de que maneira a formação do professor que atua na Educação Infantil (E.I.) está sendo enfocada nessas produções. Foram localizados 137 trabalhos, sendo 79 dissertações e 28 teses. A região Nordeste do país concentra o maior número de publicação. Deste universo de pesquisas, somente 27 focalizam o curso de Pedagogia e apenas 05 se referem à Educação infantil: 04 dissertações e 02 teses. A (re)significação da profissão docente (SANTOS, 2013), a melhoria das práticas pedagógicas (PEIXOTO, 2015), a qualidade de educação (VERNI, 2016), o perfil formativo dos professores-alunos (LIMA, 2016) e a formação de professores leitores foram os temas enfocados nestas investigações (Reis, 2017). Apenas uma pesquisa teve natureza quantitativa e em apenas 03 as professoras-cursistas foram os sujeitos focalizados. Embora os resultados apresentados pelas pesquisas evidenciem impactos positivos do PARFOR para

a E.I., dentre eles, a melhoria da autoestima das docentes e a revisão de concepções de criança, infância e E.I, denunciam também as condições precárias em que essa formação inicial acontece e o cenário de precarização do trabalho docente nesta primeira etapa da Educação Básica. Além disso, reforça a necessidade de realização de mais pesquisas sobre a implementação e o impacto do PARFOR na qualificação de docentes, haja vista a amplitude e a importância do Programa para o Brasil e, em especial, para a E.I, etapa onde se localiza o menor percentual de professores com formação em nível superior (Pedagogia), conforme determina a legislação.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores; PARFOR.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa do tipo "Estado da Arte". Pesquisas desse tipo, definidas como de caráter bibliográfico, são importantes pois possibilitam a visão de várias perspectivas de autores e pesquisadores diferentes (FERREIRA, 2002).

Nos últimos anos no Brasil é crescente o número de pesquisadores que optam por utilizar esse tipo de pesquisa, já que ele possibilita uma visão geral sobre os temas abordados, o que já foi construído e produzido no tema e o que ainda não foi feito. Assim, trazendo um norte para as futuras pesquisas. É um tipo de pesquisa predominantemente metodológica, pois são pesquisas de levantamento de dados e avaliação do conhecimento sobre determinado tema já pesquisado.

Esse artigo é parte da primeira etapa de uma pesquisa mais ampla, que buscar investigar a formação inicial das professoras de Educação Infantil estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, denominada: Professoras de Educação Infantil estudantes da licenciatura em Pedagogia / PARFOR/ UFC: "quem são, o que pensam e quais as suas expectativas ao término do curso?".

Educar e cuidar de uma criança na faixa etária de zero a cinco anos de idade exige que o docente detenha conhecimentos, habilidades e competências específicas, ou seja, possua uma formação sólida. Assim, o fato de que há professores na Educação Infantil que ainda não têm nível superior (ou seja, possuem uma qualificação profissional deficitária), como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), tem implicações direta na qualidade do trabalho que esses docentes desenvolvem junto às crianças.

É nesse contexto que a pesquisa aqui apresentada se desenvolve, com os objetivos de: 1) fazer um levantamento dos trabalhos sobre o PARFOR publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamen-

to de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde a sua implantação, em 2009; 2) analisar o perfil pessoal e profissional das professoras de Educação Infantil estudantes da Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC; 3) conhecer as razões que levaram as professoras de Educação Infantil estudantes da Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC a investir na obtenção do diploma de nível superior; e 4) analisar as expectativas das professoras de Educação Infantil estudantes da Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC em torno das possíveis vantagens que esperam ter ao concluírem o curso.

METODOLOGIA

A coleta dos dados apresentado neste trabalho se deu através da inserção do termo "PARFOR" na aba simples de busca do catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como ilustra a imagem abaixo:

Imagem 1 - "Print" do procedimento de busca adotado no site do Catálogo de Teses e Dis-sertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando o descritor PARFOR

Fonte: Arquivo pessoal; http://catalogodeteses.capes.gov.br.

Resultados

Com resultado da busca no site da CAPES, foram encontrados 137 trabalhos relacionados ao PARFOR no Brasil, depois de 2009, ano em que o programa foi implantado. Entre esses, foram 79 dissertações e 28 teses. A região nordeste é a que mais têm trabalhos publicados sobre o tema no país. Quando consideradas as grandes áreas de conhecimento, o maior número de pesquisas foi localizado nas Ciências Humanas. A maior incidência de trabalhos se deu nos anos de 2015 e 2017, com 32 trabalhos publicados cada. A menor incidência de publicação se deu no ano de 2012, com 3 trabalhos apenas. Todos esses dados encontram-se sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Publicações identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o tema PARFOR desde 2009

Total geral de publicações identificadas		137
Tipo de Publicação	Dissertações	60
	Teses	28
Publicações na área de Pedagogia		28
Publicações na Educação Infantil		04
Anos de maior incidência de trabalhos		2015 (32)* e 2017 (32)
Anos de menor incidência de trabalhos		2012 (3) e 2018 (2)

* O numeral entre parênteses indica a quantidade de publicação daquele ano

Fonte: Arquivo pessoal; http://catalogodeteses.capes.gov.br

Em geral, os trabalhos identificados são da área da Educação, com algumas publicações também nas áreas da música, administração, ciências da computação e teologia.

Somente 28 dos trabalhos identificados na busca eram do curso de Pedagogia. Deste universo, apenas 4 abordavam a Educação Infantil, sendo 3 dissertações e 1 tese (SANTOS, 2013; PEIXOTO, 2015; VERNI, 2016 e LIMA, 2016). As informações relativas aos quatro trabalhos que abordam o PARFO, o curso de Pedagogia e, mais especificamente, a Educação Infantil, estão reunidas no Quadro a seguir:

Quadro 2 - Publicações identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o tema PARFOR, com ênfase no curso de Pedagogia e na Educação Infantil

Título/Autor	Ano	Tipo de Publicação
Narrativas de "professoras" de Educação Infantil: o processo de (re)significação da profissão a partir da formação em exercício Autora: Juliana gomes santos/ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	2013	Dissertação
Título/Autor	**Ano**	**Tipo de Publicação**
Contribuições do curso de Pedagogia PARFOR para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil Autora: JuraciaraPaganella Peixoto/ FUNDACAO VALE DO TAQUARI DE EDUCACAO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – FUVATES	2015	Dissertação

Egressos do programa PARFOR e profissionais das escolas em que atuam: olhares acerca da qualidade da Educação Infantil. Autor: Domeiver Elias Santiago Verni/ UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	2016	Dissertação
Quem são os professores da primeira infância?: Um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96 Autora: Maria Carmem Bezerra Lima/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	2016	Tese

Fonte: Arquivo pessoal; http://catalogodeteses.capes.gov.br.

A dissertação intitulada "Narrativas de "professoras" de Educação Infantil: o processo de (re)significação da profissão a partir da formação em exercício", de autoria de Juliana Gomes Santos (2013), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, traz um enfoque em seis professoras de Educação Infantil de Campinas, com o objetivo de identificar quais são as (re)significações da profissão elaboradas por elas que estavam em exercício da profissão, mas sem a qualificação adequada, após o início da formação pelo PARFOR.

De natureza qualitativa, através de análise documental e a escrita da narrativa das participantes, a autora pôde destacar que as participantes relatam a possibilidade de reflexão e (re)significação de conceitos e concepções com a vivência acadêmica e com o diálogo com outras tantas vivências provenientes da escola, da prática e da vida pessoal.

Juraciara Paganella Peixoto (2015), da Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES, em sua dissertação "Contribuições do curso de Pedagogia PARFOR para as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil", procurou investigar as contribuições do curso de licenciatura em Pedagogia PARFOR, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves, situado na serra gaúcha - IFRS-BG, na conduta de quatro professoras da rede pública municipal de Educação Infantil, duas do município de Nova Prata/RS e duas de Salvador do Sul/RS.

Através de entrevistas semiestruturadas, a autora observou que muitas foram as contribuições advindas do PARFOR, legitimando, dessa forma, a Pe-

dagogia do IFRS-BG bem como reafirmando a importância do Programa como política pública para a formação inicial de professores.

A dissertação de autoria de Domeiver Elias Santiago Verni (2016), da Universidade Católica de Santos, intitulada "Egressos do programa PARFOR e profissionais das escolas em que atuam: olhares acerca da qualidade da educação infantil", teve como objetivo contribuir com estudos sobre as possibilidades de consolidação de política de formação nas escolas, enfocando a compreensão de professores-egressos e demais professores e gestores das mesmas unidades escolares a respeito de qualidade na Educação Infantil.

A pesquisa adotou uma abordagem de integração dos dados, documentos e depoimentos reunidos no decorrer da investigação: observação, questionário aplicado a 24 egressos do PARFOR, professores e seus respectivos gestores, além de entrevista com os gestores de duas escolas municipais de Educação Infantil.

Como resultado, o autor traz algumas reflexões no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada pelas duas escolas mantidas pelo poder público: envolver os egressos do PARFOR e os professores nos processos administrativos, pedagógicos e sociais da escola; incentivar e investir na "capacitação" dos profissionais de gestão e docentes; garantir momentos de formação coletiva (atendentes e professores), com discussões inerentes à infância e aos direitos humanos; estreitar a relação entre atendente e professor; e acelerar/agilizar as reformas e a implementação de políticas educacionais que estimulem e promovam o desenvolvimento dos profissionais que atuam com crianças na Educação Infantil.

A tese de doutorado intitulada "Quem são os professores da primeira infância?: um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96", de Maria Carmem Bezerra Lima (2016), da Universidade Federal do Piauí, teve como objetivo investigar o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil do estado do Piauí com vistas a verificar o seu atendimento às exigências de formação e às finalidades previstas na LDB 9.394/96 para essa etapa da Educação Básica.

Foi um estudo de natureza quantitativa, tendo como fonte os micro dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2013 no que tangia, especificamente, à formação dos professores que atuam na Educação Infantil.

O estudo abrangeu todo o Piauí, compreendendo o universo de 8.156 professores que atuavam na Educação Infantil em 2013. Como resultado, a autora relatou que a Educação Infantil no estado do Piauí ainda é nivelada pela noção de mínimo e que o caráter multifacetado do professor, quantitativamente, nega que a docência na Educação Infantil é uma profissão que detém especificidades que precisam ser aprendidas e que a caracterizam e a

diferenciam de outras profissões e até mesmo da própria docência em outras etapas de ensino, o que pode comprometer o alcance das finalidades previstas pela LDB 9.394/96.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos dados revelados por esse levantamento podemos inferir que embora os resultados apresentados pelas pesquisas evidenciem impactos positivos do PARFOR para a Educação Infantil, dentre eles, a melhoria da autoestima das docentes e a revisão de concepções de criança, infância e Educação Infantil, denunciam também as condições precárias em que essa formação inicial acontece e o cenário de precarização do trabalho docente nesta primeira etapa da Educação Básica.

Além disso, reforça a necessidade de realização de mais pesquisas sobre a implementação e o impacto do PARFOR na qualificação de docentes, haja vista a amplitude e a importância do Programa para o Brasil e, em especial, para a Educação Infantil, etapa onde se localiza o menor percentual de professores com formação em nível superior (Pedagogia), conforme determina a legislação.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte". Educação & Sociedade**, n.79, p.257-272, ago. 2002.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **Quem são os professores da primeira infância?:** um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96. Tese – Pedagogia, Fundação Universidade Federal do Piauí, 2016.

PEIXOTO, JuraciaraPaganella. **Contribuições do curso de pedagogia PARFOR para as práticas pedagógicas de professores da educação infantil. Dissertação** – Pedagogia, Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES, 2015.

SANTOS, Juliana Gomes. **Narrativas de "professoras" de educação infantil:** o processo de (re)significação da profissão a partir da formação em exercício. Dissertação – Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

VERNI, Domeiver Elias Santiago, **Egressos do programa PARFOR e profissionais das escolas em que atuam: olhares acerca da qualidade da Educação Infantil.** Dissertação – Pedagogia, Universidade Católica de Santos, 2016.

PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA / PARFOR/ UFC: QUEM SÃO E COMO VIVEM?

Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação
Departamento de Estudos Especializados, Fortaleza, Ceará, Brasil
rosimeireca@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa qualitativa mais ampla que trata da formação inicial de professoras de Educação Infantil (EI) matriculadas na licenciatura em Pedagogia, vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /PARFOR, na Universidade Federal do Ceará/UFC. Seu objetivo é apresentar dados sobre o perfil pessoal e profissional das professoras de EI estudantes deste curso. As informações relativas ao perfil dos 37 sujeitos que responderam ao questionário utilizado como estratégia para a construção de dados indicam o seguinte: a maioria (36) é do sexo feminino, observando-se, com relação à idade, que a maior parte do grupo (26) tem mais que 30 anos. Com relação à cor, predominam os que se declararam pardos (19), seguidos pelos que se identificaram como negros (09) e branco (01). No que se refere ao local de atuação profissional, a maioria (34) reside nos 13 municípios cearenses em que trabalha. Este quadro se altera quando se observa o município onde residem os sujeitos e onde acontecem as aulas do PARFOR: 20 participam das aulas em municípios distintos daqueles em que residem, o que implica gastos com deslocamentos, alimentação e hospedagem. Quanto à situação funcional, a maior parte do grupo (34) trabalha em instituição pública, entretanto, apenas oito são concursados. É alto o número daqueles que informaram trabalhar, mesmo nas instituições municipais, na situação de "contrato temporário" (16) e "carteira assinada" (10). Há, ainda, uma pessoa que informou trabalhar "voluntariamente". Quando solicitados a indicar o estado civil, foi obtida a seguinte configuração: casado: 19; outro: 01; solteiro: 04; viúvo: 03. É predominante o número daqueles que apontaram ter filhos (27), sendo que a média deles, por família, é de apenas dois. É grande a quantidade de professoras que moram com seus "companheiro/esposo e filhos" (19). A renda familiar de 27 professoras gira em torno de 1 a 2 salários mínimos. No que diz respeito ao nível de escolaridade dos familiares, predomina o ensino fundamental incompleto. Por outro lado, das 37 professoras-estudantes, 18 concluíram apenas o ensino médio, oito possuem o ensino superior completo e cinco fizeram um ou dois cursos de especialização. A identificação do perfil pessoal e profissional das professoras de EI estudantes

da licenciatura de Pedagogia/PARFOR, ainda em análise, tem se mostrado relevante para a compreensão do significado que essas profissionais atribuem ao curso uma vez que "existe uma bagagem cultural que deve ser levada em consideração para a compreensão das estratégias empregadas pelas pessoas em busca de sucesso no mercado de distribuição de capitais escolares" (JESUS, 204, p.68). Ademais, consoante assevera Gatti (2014, p.47), "há características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso".

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores; PARFOR

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma de pesquisa qualitativa mais ampla que trata da formação inicial de professoras de Educação Infantil (EI) matriculadas na licenciatura em Pedagogia, vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica /PARFOR, na Universidade Federal do Ceará/UFC. A referida pesquisa visa analisar o significado atribuído ao diploma de nível superior pelas professoras de Educação Infantil estudantes do curso de Pedagogia/PARFOR/UFC. Para tanto, baseia-se nas seguintes questões norteadoras: "Quem são as professoras de Educação Infantil estudantes de Pedagogia/PARFOR/UFC?"; "Considerando que já trabalham em redes públicas municipais, qual o valor do diploma de nível superior, em uma Universidade Federal, para essas docentes?"; "Se essas professoras não estivessem atuando em creches e pré-escolas, o diploma teria outro significado?" e "O que anseiam ao concluírem o curso de graduação?".

No caso específico desse artigo, seu propósito é apresentar dados sobre o perfil pessoal e profissional das professoras de EI estudantes deste curso, construídos na primeira etapa da investigação.

POR QUE INVESTIGAR AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/ PARFOR/UFC?

O atendimento à criança pequena em creches ou pré-escolas pode ser algo muito benéfico para o seu desenvolvimento. Isso se torna possível na medida em que esses ambientes coletivos de educação não domésticos (BRASIL, 2009) criam as condições que favorecem o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar da criança. Essas condições incluem tanto o respeito aos direitos e às necessidades infantis (como brincar; receber atenção individual; ter um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ter higiene, saúde, alimentação e espaços amplos para se movimentar; desenvolver sua

curiosidade e sua imaginação; expressar-se, dentre outros) quanto a organização de uma programação diária capaz de tornar esse lugar um espaço agradável de convivência e de educação para todos os que ali permanecem, muitas vezes, em tempo integral.

Partindo da compreensão de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são construídos de forma dinâmica e interativa por sujeitos ativos em diversos ambientes, conforme as teorias psicogenéticas e interacionistas de Piaget (1975, 1978, e 1986), Wallon (1981, 1989 e 1995) e Vygotsky (1989a, 1989b e 1996), apenas assegurar à criança o acesso à creche e à pré-escola não é suficiente, se os serviços oferecidos não tiverem a qualidade específica a essa etapa da educação básica, necessária para garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Conforme destaca Zabalza (1998, p.20), a frequência a uma instituição de Educação Infantil de boa qualidade deve resultar sempre em benefícios para as crianças, o que significa que "ao deixar a Educação Infantil [a criança] deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade". Para o referido autor, "não se trata apenas de que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais" (ZABALZA, 1998, p.20).

Nesse sentido, o ambiente da instituição de Educação Infantil deve, dentre outras atribuições, contribuir para o desenvolvimento da criança, acolhendo-a, possibilitando-lhe brincar, movimentar-se, expressar-se e ampliar suas interações com o mundo físico, social e cultural. Tudo isso, tendo em vista, como já referido, o respeito a alguns dos direitos fundamentais das crianças, como, por exemplo, viver experiências nas quais se sintam física e psicologicamente à vontade, em um ambiente acolhedor, onde possam expressar todas as suas potencialidades, aprender, construir e adquirir conhecimentos e habilidades por meio da interação com outras crianças e com adultos que não pertencem ao seu núcleo familiar (FONI, 1998).

Ao contrário, quando a criança frequenta creches e pré-escolas cuja proposta de trabalho prima pela contenção de seus movimentos, submetendo-a a inadequadas exigências posturais, como permanecer sentada, calada, quieta, na mesma posição, seu desenvolvimento poderá ficar prejudicado, já que esses ambientes não apoiam nem estimulam a autonomia, a relação entre pares, a exploração dos objetos e o exercício da linguagem. Dessa forma, trabalha contra a criança e não em seu favor, como lembra Machado (2001, p.26), ao afirmar que a criança da Educação Infantil "tem características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias que requerem cuidados e atenção por parte do adulto e que, quando negligenciadas, colocam em risco a sobrevivência da própria criança, ou comprometem gravemente seu desenvolvimento posterior".

Mais o que é qualidade? É oportuno lembrar que desde os anos 90, o conceito de qualidade vem sendo questionado por diversos autores (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, dentre outros). Em decorrência disso, aspectos antes não considerados passaram a ser incorporados em sua definição. Dessa forma, qualidade passa a ser entendida como um "conceito valorativo, subjetivo e dinâmico que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar" (PASCAL e BERTRAM, 1999, p.24). Por outro lado, é cada vez mais consensual entre teóricos e pesquisadores, a ideia de que "aspectos da prática e do conteúdo educativo fornecem um conjunto nuclear de condições que favorecem experiências de aprendizagem de alta qualidade" (Idem, ibidem). Também é ponto comum a associação entre qualidade e formação profissional.

É neste contexto que se insere pesquisa que trata de professoras de Educação Infantil em formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR /UFC

Mas por que investigar as professoras de Educação Infantil em formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC?

A identificação do perfil pessoal e profissional das professoras de Educação Infantil estudantes do curso, portanto, identificar, "quem são", logo no primeiro ano de licenciatura, poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na Universidade a fim de diminuir os índices de desistência e ampliar a construção de saberes, consoante assevera Gatti (2014, p.47): "há características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso".

Além de conhecer as professoras estudantes, importa também a esta investigação entender o que pensam sobre o curso. Por que resolveram ingressar na Universidade? Para atender a uma exigência legal? O que buscam ao cursar Pedagogia visto que já são docentes concursadas atuando em redes públicas municipais? Tornarem-se professoras "de verdade"?

Afinal, de acordo com a Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), "o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ART. 4º)". Falta-lhes somente o "diploma" de nível superior para que se sintam realmente professoras? Pensariam assim também se não estivessem trabalhando em creches e pré-escolas? Por fim, conhecer as expectativas das professoras estudantes, que atuam na Educação Infantil, ao término do curso é outro intuito deste projeto de pesquisa. O que desejam estes sujeitos ao concluírem esta graduação? Melhorar a qualidade do

trabalho que desenvolvem? Aumentar seus salários? Uma promoção? Estar atento a estas indagações em um curso que pretende qualificar professores que há anos atuam com crianças em creches e pré-escolas sem a formação adequada para tal é importante porque como lembra Gatti (2014, p.48), "um bom trabalho formativo parte das condições reais dos educandos para atingir ao final um patamar desejável de formação para que possam atuar na educação básica com compromisso e respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes".

Neste sentido, sem desconsiderar a necessidade de um espaço físico adequado em tamanho, em luminosidade, em conforto térmico, da disponibilidade de brinquedos, livros e materiais desafiadores e da oferta de alimentação saudável, ests pesquisa coaduna-se a diversos estudos (ROSEMBERG, 1994; SILVA, 2001; CERISARA, 2002) que apontam a pouca possibilidade da instituição de Educação Infantil se tornar potencializadora do desenvolvimento integral das crianças, conforme preconiza a LDB vigente, se não puder contar com a participação efetiva de professores - homens e mulheres - qualificados. Esta qualificação, no caso específico desta investigação, resultante da formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, para ser significativa para os sujeitos a quem se destina, precisa ancorar-se naquilo que fazem, pensam e dizem as professoras nos seus espaços de trabalho e vida cotidiana (TARDIF, 2002).

METODOLOGIA

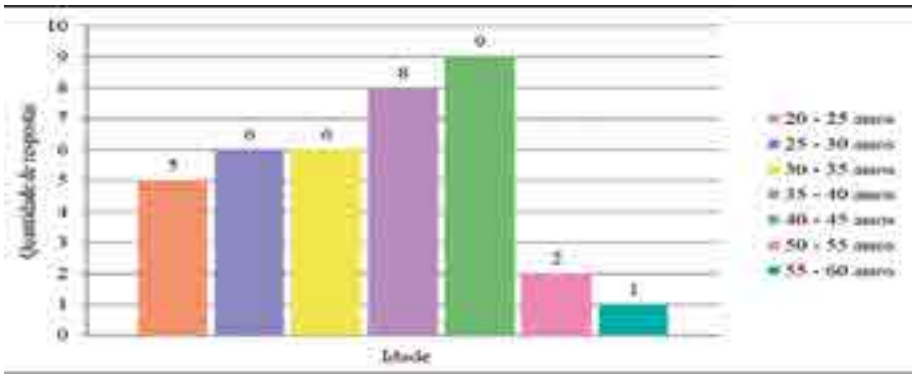
Para traçar o perfil pessoal e profissional das professoras de Educação Infantil, estudantes da Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, foi utilizado um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas. Este instrumento de construção de dados foi encaminhado aos cerca de 300 estudantes que estão frequentando o curso, por meio dos coordenadores locais (CL). Neste sentido, foi enviada uma carta de apresentação, por e-mail, para cada um dos CL das 19 turmas nas Coordenadorias Regionais de Ensino (CREDES) onde acontecem as aulas, contendo os objetivos da pesquisa. Em anexo, seguia uma carta de apresentação para os estudantes e o link do questionário eletrônico a fim de que os coordenadores encaminhassem o instrumento para os sujeitos da pesquisa.

O questionário foi estruturado em dois blocos principais: o primeiro, de caráter geral, relativo à identificação pessoal e profissional, a ser respondido por todos os estudantes, e o segundo, com questões referentes a informações familiares, formação acadêmica e lazer e cultura, direcionado apenas àqueles que fossem professores de Educação Infantil. Foram obtidas 125 respostas, contudo, apenas 37 correspondiam ao perfil dos sujeitos da pesquisa.

Perfil pessoal e profissional das professoras de Educação Infantil estudantes da Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC

Com base no universo dos questionários respondidos pelas professoras de Educação Infantil, foi possível perceber que a maioria é do sexo feminino (97%). Há uma predominância daquelas que têm idade superior a 30 anos (70%), conforme indica o Gráfico 01:

Gráfico 1 - Professoras de Educação Infantil estudantes da Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, por idade



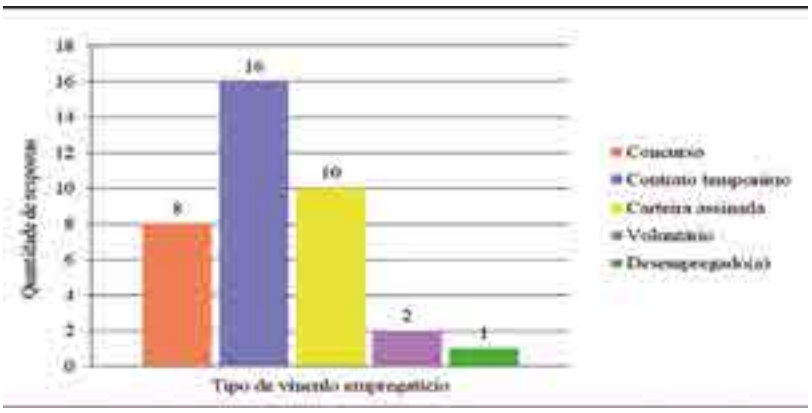
Fonte: Arquivo pessoal

Com relação à cor, predominam os que se declararam pardos (19), seguidos pelos que se identificaram como negros (09) e branco (01). No que se refere à identidade étnico-racial, a maioria se identifica como parda (51%), professa a religião católica (92%) e possui renda familiar mensal em torno de 1 a 2 salários mínimos (73%). Com relação a esse último aspecto, "renda", como adverte Jesus (2014, p.68), "é conveniente fazer menção à participação das professoras na renda doméstica, visto que esta participação tem sido muito importante para a manutenção das suas famílias".

No que concerne ao local de atuação profissional, a maior parte (34) reside nos 13 municípios cearenses em que trabalha. Este quadro se altera quando se observa o município onde residem os sujeitos e onde acontecem as aulas do PARFOR: 20 participam das aulas em municípios distintos daqueles em que residem, o que implica gastos com deslocamentos, alimentação e hospedagem.

Quanto à situação funcional, 92% trabalham em instituições públicas, ainda que apenas 22% sejam concursadas. Os índices que apareceram com maior frequência foram os de contrato temporário (43%) e os de carteira assinada (27%). Há ainda 5% desses sujeitos que indicaram trabalhar voluntariamente. O Gráfico 02, apresentado, a seguir, detalha melhor essas informações:

Gráfico 2 - Professoras de Educação Infantil estudantes da Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, por situação funcional



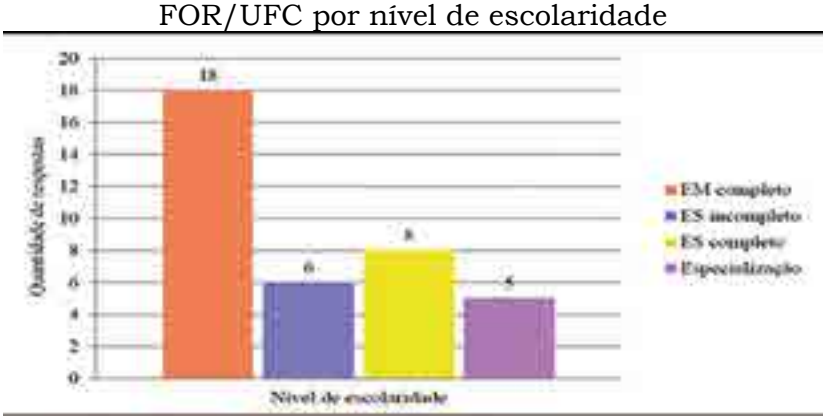
Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com o Gráfico 02, a maior parte do grupo de professoras (34) trabalha em instituição pública. Entretanto, apenas oito são concursadas. É alto o número daquelas que informaram trabalhar, mesmo nas instituições municipais, na situação de "contrato temporário" (16) e "carteira assinada" (10). Há, ainda, duas pessoas que informaram trabalhar "voluntariamente".

Quando as professoras foram solicitadas a indicar o estado civil, foi obtida a seguinte configuração: casada: 19; outro: 01; solteira: 04; viúva: 03. É predominante o número daquelas que apontaram ter filhos (27), sendo que a média deles, por família, é de apenas dois. É grande a quantidade de professoras que moram com seus "companheiro/esposo e filhos" (19).

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos familiares, predomina o ensino fundamental incompleto. Por outro lado, das 37 professoras-estudantes, 18 concluíram apenas o ensino médio, oito possuem o ensino superior completo e cinco fizeram um ou dois cursos de especialização, conforme indica o gráfico 03:

Gráfico 3 - Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC por nível de escolaridade



Fonte: Arquivo pessoal.

Comparando-se o nível de escolaridade das professoras com o nível de escolaridade de seus familiares, verifica-se que "o salto dado pela geração seguinte representa muito do ponto de vista qualitativo" (BOURDIEU, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação do perfil pessoal e profissional das professoras de EI estudantes da licenciatura de Pedagogia/PARFOR, ainda em análise, tem se mostrado relevante para a compreensão do significado que essas profissionais atribuem ao curso uma vez que "existe uma bagagem cultural que deve ser levada em consideração para a compreensão das estratégias empregadas pelas pessoas em busca de sucesso no mercado de distribuição de capitais escolares" (JESUS, 204, p.68).

Vale destacar, entretanto, que se em 2017 o Brasil ainda conta com professoras atuando na primeira etapa da Educação Básica sem graduação em Pedagogia, ou mesmo, sem qualquer licenciatura, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), significa que a meta do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), de "ampliar a oferta de cursos de formação de professores de Educação Infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente, nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação" não foi atingida, o que sem dúvida, interfere diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças pelas docentes.

Isto se torna mais grave ainda quando se considera que educar e cuidar, de forma integrada, crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade, em espaços institucionais e educacionais não domésticos, públicos ou privados, em período diurno, em jornada integral ou parcial (BRASIL, 2009) requer um professor detentor de conhecimentos, habilidades e competências bem específicas, o que inclui a responsabilidade de: "aliar cuidado e educação, planejar experiências diversificadas que atendam aos vários aspectos do desenvolvimento infantil, dar atenção privilegiada aos aspectos emocionais, estabelecer e manter uma relação cooperativa e amistosa com as famílias" (CRUZ, 2006, p. 11).

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente á escola e à cultura. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

BRASIL. LDB/**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 26/12/1996.

_____. PNE/**Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172 de 9/01/2001.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5.** Brasília: MEC/CNE, 2009.

_____. **Resolução CNE/PC nº 1/2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Sílvia H. V. **Educação infantil:** uma identidade em construção. Vida e Educação: a revista a educação municipal. Fortaleza, ano 3, n. 9, p. 10-12, jun./jul. 2006.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI A. e MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

GATTI, Bernadete A. **Formação inicial de professores para a educação básica**: pesquisas e políticas educacionais. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

JESUS, Marta L. T. B. **O valor simbólico do diploma de nível superior**: um estudo sobre os percursos formativos das professoras da primeira turma de Pedagogia/UFBA/PARFOR (2010 - 2013). 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MACHADO, Maria L. A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João (Orgs.). **Associação Criança:** um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

PASCAL, Cristine e BERTRAM, Tony. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias:** nove estudos de caso. Porto (Portugal), Porto Editora, 1999.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

ROSEMBERG, F. Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos. In: Brasil. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

SILVA, I. de O. **Profissionais da educação infantil**: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. **Fundamentos de Defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1989b.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Ed. 70, 1981.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difel, 1995.

ZABALZA. Miguel **A. Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRÁTICAS DE LAZER E CULTURA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR/UFC

Rafaela da Costa Souza
rcs.rafaeladacosta@gmail.com
Rosimeire Costa de Andrade Cruz
rosimeireca@yahoo.com.br
Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação
Grupo "Propostas Pedagógicas e Formação de Professores na EducaçãInfantil"
Fortaleza, Ceará, Brasil

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados parciais obtidos a partir da aplicação de um questionário junto às professoras de Educação Infantil estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, constituindo uma das etapas da pesquisa intitulada "Professoras de Educação Infantil estudantes da Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC: quem são, o que pensam e quais as suas expectativas ao término do curso?". O recorte dos dados aqui explicitados refere-se à identificação das práticas de lazer e cultura dessas professoras-estudantes, com o objetivo de construir uma compreensão sobre quem são; partindo do pressuposto de que tal conhecimento pode favorecer a melhoria da qualidade de ensino na Universidade, reduzindo as desistências. Nesse sentido, foram realizados estudos sobre a importância da formação cultural do professor de Educação Infantil, respaldados nos trabalhos de Almeida (2007), Dias (2015), Jesus (2014) e Trierweiller (2008). Para a construção dos dados, foi encaminhado um questionário, por e-mail, para as professoras-estudantes. Esse instrumento estava estruturado em dois blocos principais: o primeiro, de caráter geral, relativo à identificação pessoal e profissional, a ser respondido por todas as estudantes de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC; o segundo, com perguntas referentes a informações familiares, formação e lazer e cultura, direcionado apenas àquelas que fossem professoras de Educação Infantil. Os aspectos abordados na categoria lazer e cultura indagavam sobre a quantidade de livros que leem por ano, se frequentam teatros, museus, restaurantes, cinemas e praias, e, se sim, com que frequência, bem como se possuíam algum outro tipo de lazer. Com base no universo de 37 questionários respondidos pelas professoras de Educação Infantil, foi possível perceber que a maioria dessas professoras-estudantes (cerca de 68%) não vai a teatros, cinemas nem visita museus, e, das que frequentam, 40% afirmaram ir menos de uma vez por ano. Via de regra, as práticas mais comuns de lazer e cultura foram ir à praia (70% das respondentes marcaram positivamente essa opção, dessas 42% apontaram ir pelo menos uma vez por semestre) e

a restaurantes (85%, com 50% afirmando ir pelo menos uma vez por mês). Em outras opções de lazer, as que apareceram com mais frequência foram os encontros na casa de familiares (27%) e os passeios a balneários (19%). Com relação à prática da leitura, 57% indicaram ler, em média, de 1 a 3 livros por ano. Após uma análise dos dados aqui referenciados, pode-se inferir que alguns fatores limitam o acesso dessas professoras-estudantes a bens culturais mais diversificados, como a formação insuficiente (54% possuem apenas o Ensino Médio), os baixos salários (73% têm a renda familiar mensal entre 1 a 2 salários mínimos) e o caráter reduzido de oferta de teatros, cinemas e museus no interior do Estado do Ceará (100% das respondentes residem em cidades interioranas). Acredita-se, contudo, que o curso de Pedagogia/PARFOR/UFC, ao proporcionar a essas professoras-estudantes o acesso a uma nova configuração sociocultural, poderá ter um papel preponderante na modificação de tal realidade, trazendo implicações positivas para a formação pessoal e profissional das mesmas.

Palavras-chave: Práticas culturais; Professoras-estudantes; PARFOR.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados parciais obtidos a partir da aplicação de um questionário junto às professoras de Educação Infantil, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, constituindo uma das etapas da pesquisa intitulada "Professoras de Educação Infantil estudantes da Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC: quem são, o que pensam e quais as suas expectativas ao término do curso?". O recorte dos dados, aqui explicitados, é referente à identificação das práticas de lazer e cultura dessas professoras-estudantes, com o objetivo de construir uma compreensão sobre quem são, partindo do pressuposto de que tal conhecimento pode favorecer a melhoria da qualidade do ensino na Universidade, reduzindo os índices de desistências.

Com base na perspectiva sociointeracionista, defendemos a ideia de que a criança (sujeito histórico e de direitos), no contexto da creche e da pré-escola, deve ter a oportunidade de interagir com os adultos e com seus pares, de explorar e de fazer descobertas em um meio cultural, ou seja, em "[...] um lugar onde as ações encontram significados" (DIAS, 2015, p. 28). Assim, as creches e pré-escolas constituem um espaço onde, desde os primeiros anos de vida, a criança, através da socialização, produz cultura. Nesse contexto, questionamos: "como uma professora de Educação Infantil pode ampliar o repertório cultural das crianças, garantindo que elas tenham acesso ao patrimônio artístico e cultural da humanidade, conforme está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), quando sua própria formação cultural é, muitas vezes, limitada?".

ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Educar e cuidar de uma criança na faixa etária de zero a cinco anos de idade exige que a docente detenha conhecimentos, habilidades e competências específicas, ou seja, possua uma formação sólida. Assim, o fato de que há professoras na Educação Infantil que ainda não têm nível superior completo (indicando uma qualificação profissional deficitária), como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), implica diretamente na qualidade do trabalho que é desenvolvido junto às crianças. Contudo, a formação profissional de uma professora não deve envolver apenas o *fazer pedagógico*, mas também contemplar aspectos relacionados à cultura, através do conhecimento de artes plásticas, música, teatro, literatura, dança etc.

Para discutir acerca da formação cultural das professoras de Educação Infantil estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, acreditamos que, inicialmente, é necessário conceituar o termo *cultura*. Entre várias definições, adotamos, para fins deste trabalho, a concepção de Paulo Freire (1996), segundo a qual cultura é tudo aquilo que o sujeito acresce à natureza. Nesse sentido, "[...] o homem é produtor de cultura, de ideias, de transformações, de vida" (DIAS, 2015, p. 29), e sua formação cultural pode ser compreendida como:

> [...] o processo em que [...] [ele] se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado também nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa. (NOGUEIRA, 2008, p. 4)

Para garantir o desenvolvimento de um trabalho, na Educação Infantil, no qual a criança seja produtora de cultura, construindo novos conhecimentos e interpretando, de maneira crítica e participante, a realidade na qual está inserida, é de suma importância que as professoras que trabalham com esse público sejam não apenas consumidoras, mas também produtoras de cultura. Afinal, como podem transmitir conhecimentos e fomentar experiências sobre aquilo que não compreendem, que não vivenciam? Pontuamos, todavia, a necessidade de escapar do que Adorno (1996) denomina de *semiformação cultural*, ou seja, um estado no qual as informações são consumidas de modo acrítico e transitório. Sobre tal perspectiva, esse autor afirma:

> Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura [...]. Este processo é determinado objetivamente, não se inicia *mala fide*. A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens cultu-

> rais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens. (1996, p. 394)

Em tese, as professoras possuem um repertório cultural próprio, todavia "[...] nem sempre este repertório [...] [é] suficiente para favorecer a ampliação das experiências culturais da criança" (DIAS, 2015, p. 29). De maneira geral, é perceptível a presença de elementos artísticos na rotina pedagógica das creches e pré-escolas, entretanto, essa prática não está necessariamente vinculada à produção de cultura. "O que predomina são procedimentos realizados para se trabalhar o desenvolvimento motor ou ainda um modo de tornar a atividade supostamente mais prazerosa. Assim, a arte perde o seu sentido quando trabalhada como um mero re-curso pedagógico" (DIAS, 2015, p. 33). Em outras palavras, experiências artísticas sem significado não produzem transformações, porém o processo de criação decorrente de vivências re-levantes possibilita a formação de um indivíduo questionador, crítico e autônomo.

Na maior parte dos casos, a formação cultural das professoras é deficiente devido ao acesso restrito a bens culturais, direito esse que é podado pela própria estrutura sócio econômica do sistema capitalista. Diversas pesquisas apontam que "[...] atualmente, no Brasil, os professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental" (ALTOBELLI, 2008; GATTI, 2010 *apud* BISSOLI; MORAES; ROCHA, 2014, p. 122). Esse quadro é preocupante, posto que o comprometimento da formação integral das professoras, a limitação do acesso a conhecimentos culturais produzidos pela humanidade, coíbe o desenvolvimento de uma compreensão, interpretação e transformação mais ampla da realidade. Privar as professoras de tal instrução significa privar as crianças, logo, as gerações futuras do acesso a tais conhecimentos.

Nesse sentido, destacamos a importância de conhecer a formação cultural das professoras, a fim de que sejam promovidas mudanças significativas, relacionadas a esse aspecto, nos programas de formação inicial e continuada. Reconhecemos que a apropriação de tal conhecimento não ocorre apenas através da escola/Universidade, porém "[...] queremos afirmar a potência que a educação institucionalizada tem de promover a aproximação entre os indivíduos e a cultura historicamente acumulada" (BISSOLI; MORAES; ROCHA, 2014, p. 123). Dessa forma, compreendemos que é fundamental que o currículo dos cursos de Licenciaturas, em particular o de Pedagogia, reconheça e promova a formação cultural de seus alunos.

METODOLOGIA

A fim de traçar o perfil socioeconômico, profissional e cultural das professoras de Educação Infantil, estudantes de Licenciatura em Pedagogia/PAR-

FOR/UFC, foi utilizado um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas. Este instrumento de construção de dados foi encaminhado, por intermédio dos coordenadores locais, a todas as estudantes que estão frequentando o curso. Assim, foi enviada uma carta de apresentação, por e-mail, para cada um dos coordenadores do curso, contemplando os objetivos da pesquisa e, em anexo, se-guia uma carta de apresentação para as estudantes e o link do questionário eletrônico, a serem encaminhados.

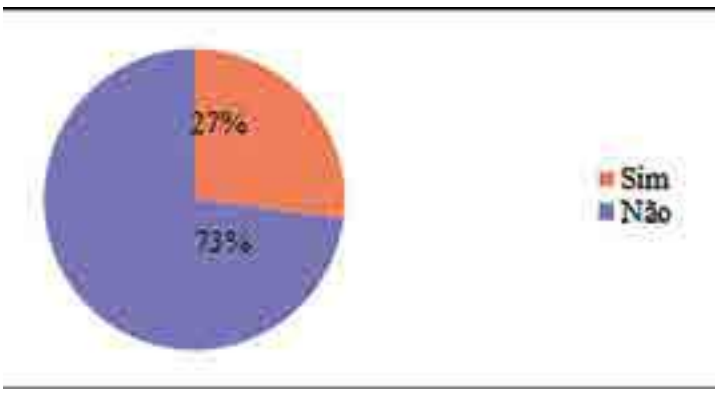
O questionário foi estruturado em dois blocos principais: o primeiro, de caráter geral, relativo à identificação pessoal e profissional, a ser respondido por todas as estudantes de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC e o segundo, com questões referentes a informações familiares, formação acadêmica e lazer e cultura, direcionado apenas àquelas que fossem professoras de Educação Infantil. Foram obtidas 125 respostas, contudo, apenas 37 correspondiam ao perfil dos sujeitos da pesquisa.

Na categoria *lazer e cultura*, as professoras-estudantes foram indagadas acerca da quantidade de livros que leem por ano, se frequentam teatros, museus, restaurantes, cinemas e praias e, em caso afirmativo, com que regularidade o fazem, bem como se possuíam algum outro tipo de lazer. Na seção subsequente desse texto são apresentados os resultados relativos a esta categoria.

Práticas de lazer e cultura de professoras de Educação Infantil estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC

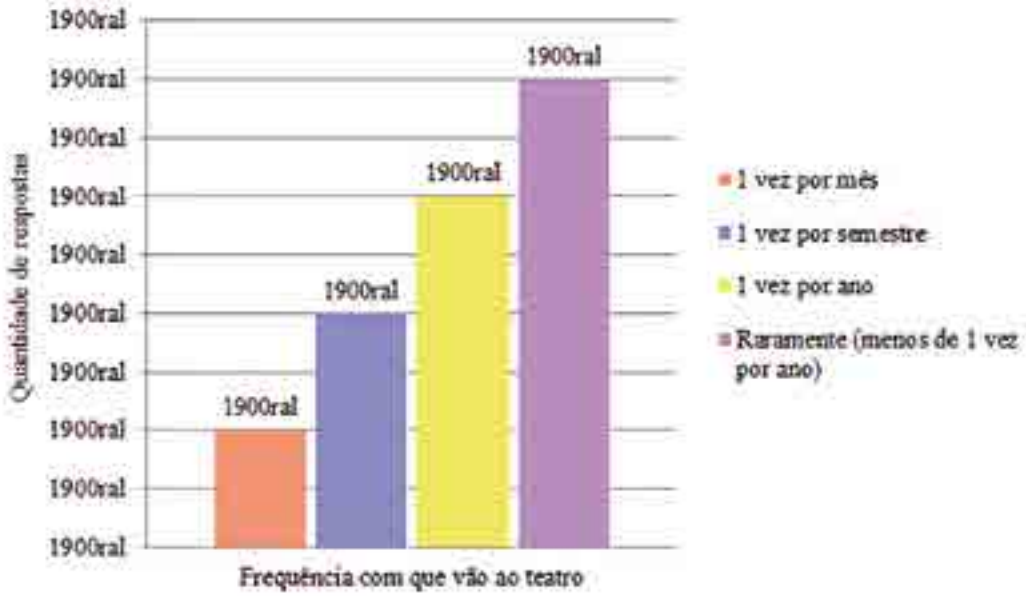
Com base no universo dos 37 questionários respondidos pelas professoras de Educação Infantil, constatamos que 68% desses sujeitos não frequentam teatros, cinemas e nem museus. Do percentual de professoras-estudantes que informaram realizar alguma dessas atividades de lazer (32%), 40% indicaram que a frequência com que o fazem é inferior a uma vez por ano, como pode ser observado nos Gráficos 1 a 6.

Gráfico 1 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC que frequentam teatros



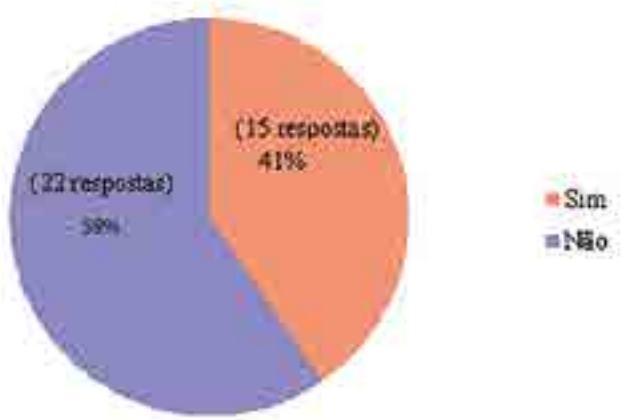
Fonte – Arquivo pessoal.

Gráfico 2 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, pela frequência com que vão ao teatro



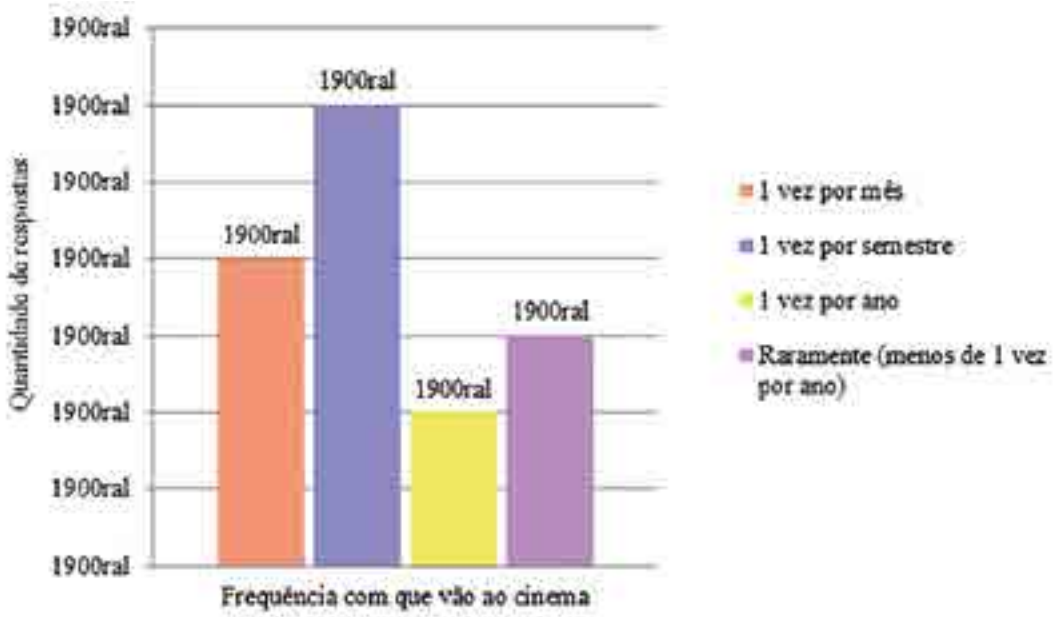
Fonte – Arquivo pessoal.

Gráfico 3 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC que frequentam cinemas



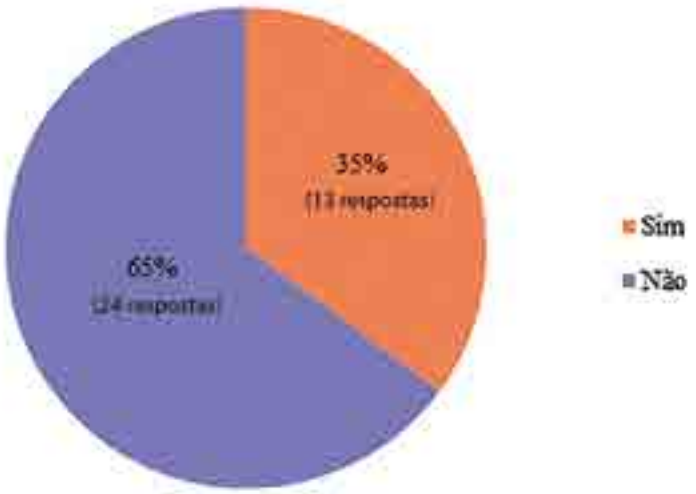
Fonte – Arquivo pessoal.

Gráfico 4 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, pela frequência com que vão ao cinema



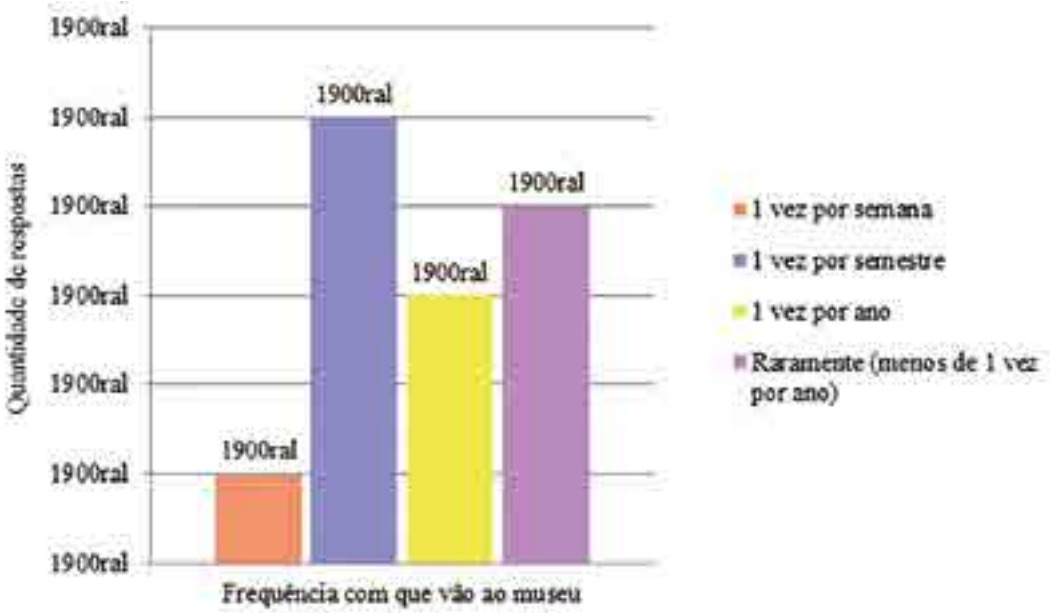
Fonte – Arquivo pessoal.

Gráfico 5 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC que frequentam museus



Fonte – Arquivo pessoal.

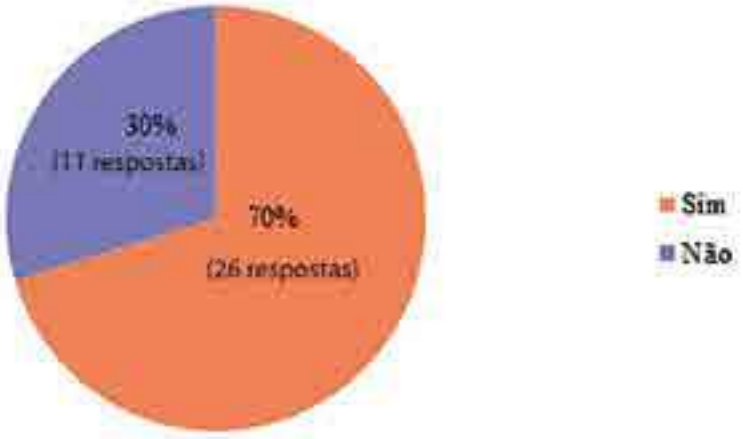
Gráfico 6 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC pela frequência com que vão ao museu



Fonte – Arquivo pessoal.

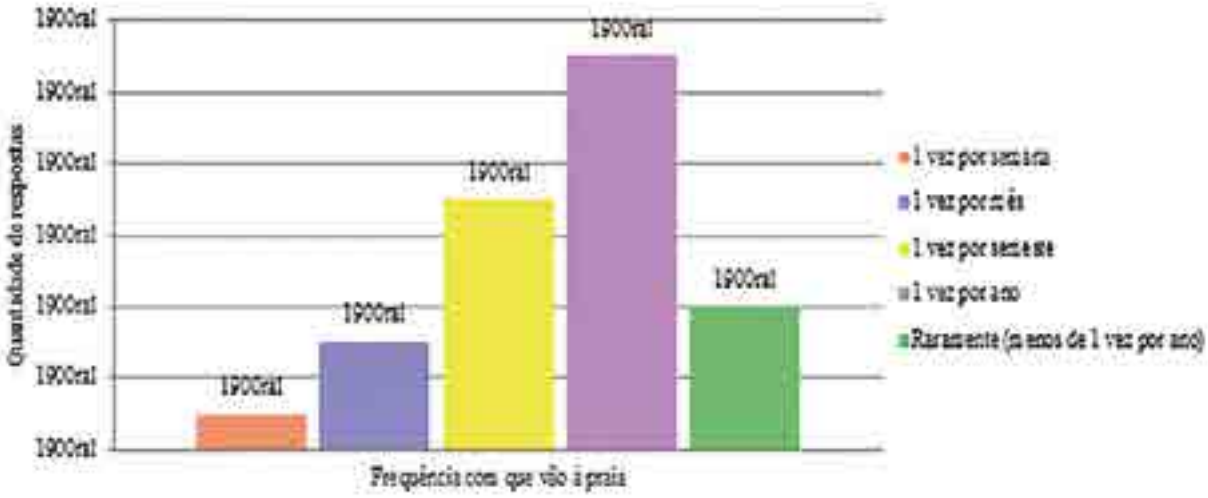
Via de regra, as práticas mais comuns de lazer e cultura foram ir à praia (70% das docentes marcaram positivamente essa opção, dessas 42% apontaram ir pelo menos uma vez por semestre), conforme consta nos gráficos 7 e 8, e a restaurantes (86%, com 50% afirmando ir pelo menos uma vez por mês), ver gráficos 9 e 10.

Gráfico 7 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC que vão à praia



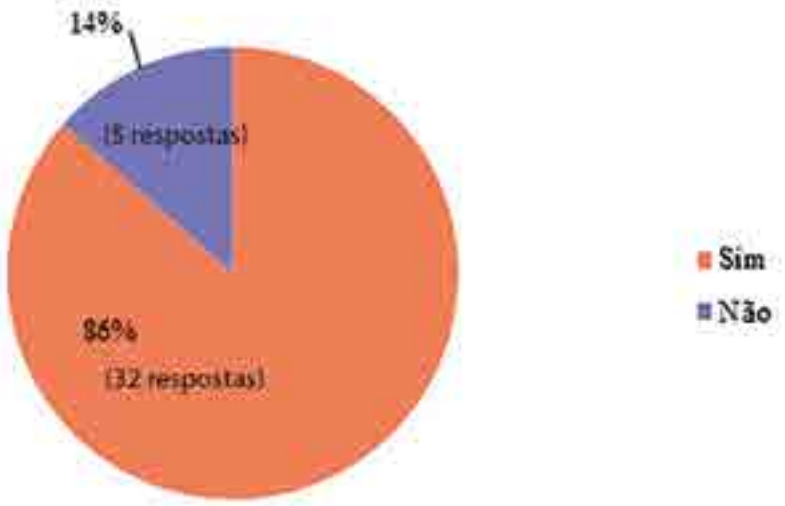
Fonte – Arquivo pessoal.

Gráfico 8 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC pela frequência com que vão à praia



Fonte – Arquivo pessoal.

Gráfico 9 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC que frequentam restaurantes



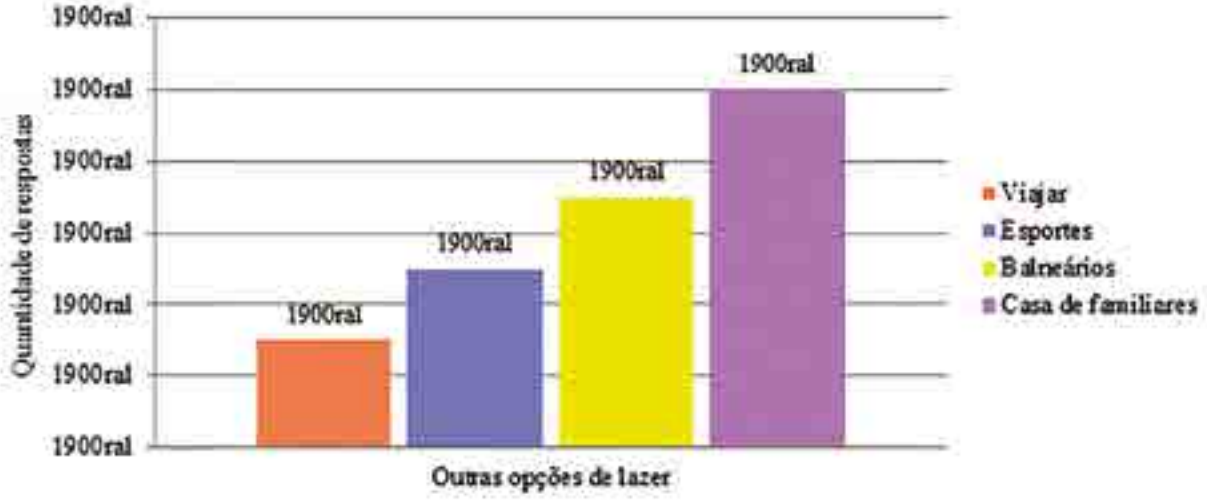
Fonte – Arquivo pessoal.

Gráfico 10 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC pela frequência com que vão a restaurantes

Fonte – Arquivo pessoal.

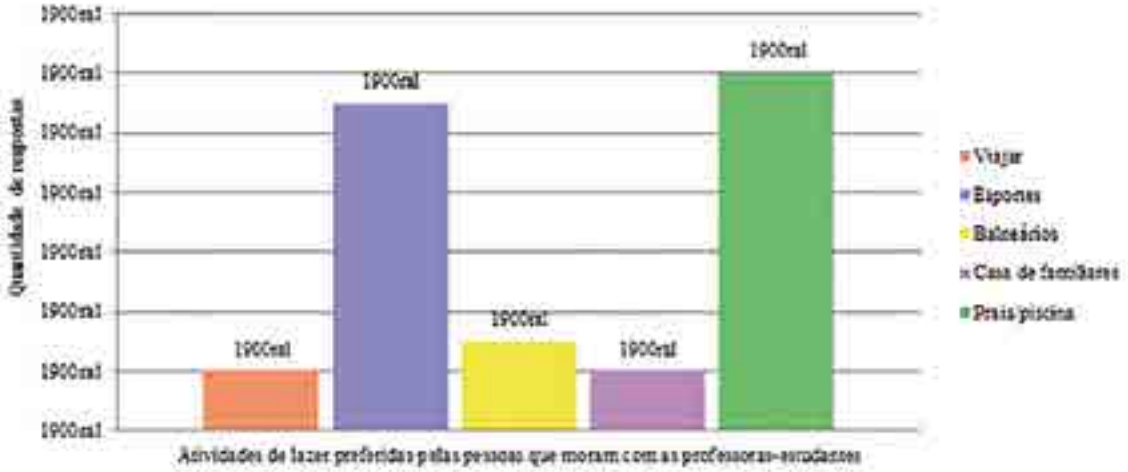
Em outras opções de lazer, as respostas que apareceram com mais frequência foram os encontros, durante os finais de semana, na casa de familiares (27%) e os passeios a balneários (19%), como indica o gráfico 11. As professoras-estudantes destacaram, como atividades de lazer preferidas pelas pessoas que moram com elas, ir à praia e piscinas (32% das respostas) e a prática de esportes, com destaque para o futebol e a musculação (30%), como pode ser observado no gráfico 12.

Gráfico 11 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, por outras opções de lazer



Fonte – Arquivo pessoal.

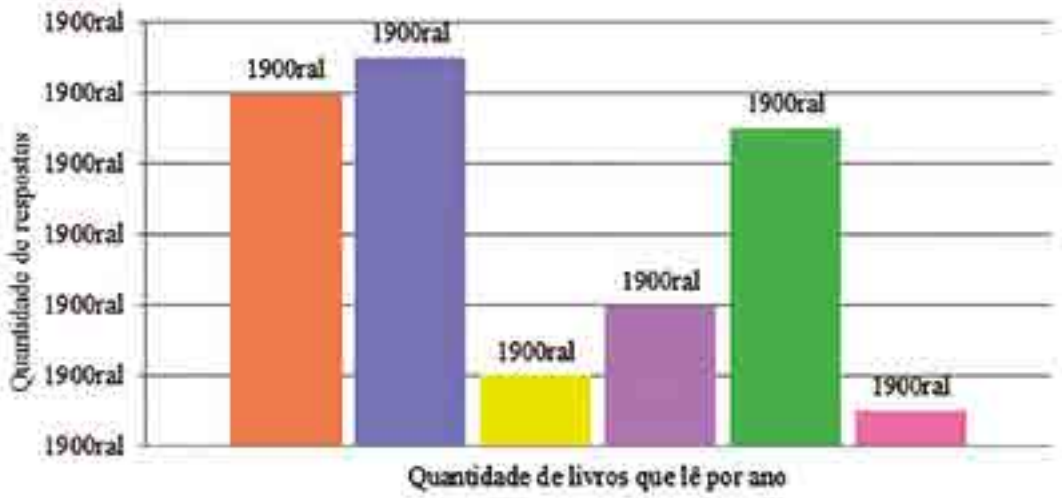
Gráfico 12 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC pelas atividades de lazer preferidas pelas pessoas que moram com elas na mesma residência



Fonte – Arquivo pessoal.

Acerca da prática da leitura, 57% das professoras afirmaram ler, em média, de 1 a 3 livros por ano, 24% indicaram ler mais de 5 livros por ano e apenas 3% apontaram que não costumam ler, de acordo com o gráfico 13.

Gráfico 13 – Professoras-estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC pela quantidade de livros que leem por ano



Fonte – Arquivo pessoal.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Com base nos dados coletados, é possível pressupor que alguns fatores limitam o acesso dessas professoras-estudantes a bens culturais mais diversi-

ficados, por exemplo: (i) a formação escolar insuficiente (54% das educadoras possuem apenas o Ensino Médio); (ii) os baixos salários (73% têm a renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos); (iii) a intensa jornada de trabalho (43% possuem a carga horária de 40 horas semanais) e (iv) o caráter reduzido de oferta de teatros, cinemas e museus no interior do Estado do Ceará (100% dos sujeitos da pesquisa residem em cidades interioranas). Grosso modo, as atividades de lazer e cultura mais indicadas pelas docentes (ir à praia, restaurantes, balneários e visitas na casa de familiares) caracterizam-se pelo baixo custo financeiro para elas, assim como pelo escasso investimento público. Contudo, destacamos a relevante quantidade de livros que afirmaram ler, em média, por ano. Pressupomos que este fato está relacionado à estimulação da prática e ao contato com materiais de leitura no próprio ambiente escolar.

Compreendemos que o curso de Pedagogia/PARFOR/UFC, ao possibilitar o acesso a uma nova configuração sociocultural, poderá ter um papel importante na modificação da realidade das professoras-estudantes, trazendo implicações positivas para suas formações pessoais e profissionais. Tal inferência coaduna-se com resultados encontrados em pesquisas semelhantes, como na tese de Jesus (2014) e no artigo de Almeida (2007), confirmando a fidedignidade dos dados coletados. Por fim, ressaltamos a necessidade de lutar "[...] por uma formação cultural permanente, não restrita a um ou outro momento da formação profissional, mas que se estenda desde a infância, e que vá se ampliando e se complexificando à medida que nos desenvolvemos" (BISSOLI; MORAES; ROCHA, 2014, p. 131-132).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. Rondônia: UDUFRO, 1996.

ALMEIDA, Célia M. C. Práticas culturais de professores/as de uma cidade mineira. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais**... Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped. org.br/posteres/GT08-3645--Int.pdf. Acesso em: 08 out. 2018.

BISSOLI, Michelle F.; MORAES, Aline J. A. B.; ROCHA, Sônia C. B. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. **Educação em Perspectiva**, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014. Disponível em: https:// educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ ppgeufv/article/view/510. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: 1996.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a E-ducação Infantil**. Brasília, DF: 2009.

DIAS, Marcela C. O repertório cultural do professor: implicações no processo de formação das crianças. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 10, n. 13, p. 26-36, 2015. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/11000/8796. Acesso em: 09 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JESUS, Marta L. T. B. **O valor simbólico do diploma de nível superior**: um estudo sobre os percursos formativos das professoras da primeira turma de Pedagogia/UFBA/PARFOR (2010 - 2013). 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NOGUEIRA, M. A. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

OLIVEIRA, Ana Paula S. C. Práticas pedagógicas inspiradas no sociointeracionismo: em bus-ca de uma educação à distância significativa. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. **Anais**... Curitiba: ABED, 2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

A IMERSÃO DO CURRÍCULO PRESCRITO NO COTIDIANO ESCOLAR A PARTIR DAS INTERPRETAÇÕES DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thais Monteiro Ciardella Paulo
thaisciardella@usp.br
Marisa Vasconcelos Ferreira
marisavferreira@gmail.com
Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Infância - NPEEI Instituto Vera Cruz, São Paulo/SP/Brasil

RESUMO

Documentos curriculares atuais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e, agora, a Base Nacional Comum Curricular (2017), tematizam sobre o acesso e a permanência das crianças em uma escola com qualidade de ensino e para isto, depositam (a nossa leitura) grande expectativa na articulação das escolas em torno de modificações de suas propostas curriculares. Diante desse cenário, colocam-se uma série de questões que nos remetem a olhar a formação de professores como fator fundamental na concretização desses processos de desenvolvimento curricular, assumindo o protagonismo docente necessário nessa construção. A pesquisa que origina esse trabalho busca contribuir com estudos que valorizam a atuação do coordenador pedagógico como mediador das políticas curriculares e da formação da equipe, considerando a problemática do atual momento de publicação de um novo documento curricular que inclui a Educação Infantil (Base Nacional Comum Curricular), que é a articulação entre os documentos prescritos e o currículo construído no cotidiano da escola, em sua complexidade. O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar como duas coordenadoras pedagógicas, sendo uma coordenadora de Centro de Educação Infantil (atende crianças de 0-3 anos) e uma coordenadora de Escola Municipal de Educação Infantil (atende crianças de 4 e 5 anos), interpretam documentos curriculares propostos para a Educação Infantil e como organizam/desenvolvem ações de formação no âmbito da instituição, junto à equipe de professores. Optamos por realizar entrevistas do tipo semiestruturada e, a análise crítica das entrevistas, em síntese, revela aspectos inerentes à organização de cada escola, bem como a maneira como coletivamente encontram e discutem sua proposta pedagógica e aponta uma construção de conceitos para o campo teórico da Educação Infantil marcados, principalmente, pela afirmação do professor (especialização da docência), do currículo (proximidade com o cotidiano escolar) e da criança (sujeito da Educação Infantil). Essas afirmações traduzem historicamente uma demarcação do espaço do conhecimento teórico específico da Educação Infantil, que até então tivera por tanto tempo conhecimentos

‘emprestados’ da filosofia e da psicologia. Contribuições relevantes, mas que não substituem as construções da Pedagogia. Além disso, a análise dos dados nos leva a reconhecer todo o esforço de construção de significados própria dos processos formativos que, no caso das coordenadoras pedagógicas, passa por dois momentos, um primeiro de significar os elementos e propostas dos documentos curriculares no âmbito da própria formação, para só a partir daí, empreender esforços em um movimento seguinte que é o da formação da equipe escolar. Agrega-se à complexidade desse processo, por vezes, a fragilidade dos processos formativos das redes de ensino dedicados aos coordenadores pedagógicos. Conclui-se o trabalho afirmando que no atual momento de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, há que se configurar nas redes de ensino ações de formação profissional que priorizem a construção de um projeto formativo na escola que favoreça a construção de significados em torno das práticas pedagógicas, apoiando a atuação dos coordenadores pedagógicos nessa mediação, sob risco de investir recursos em um processo de revisão curricular autoritário e pouco efetivo no que se refere ao aprimoramento dos projetos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Decorrente de demandas sociais e do desenvolvimento de estudos que foram modificando as concepções sobre infância e educação, o atendimento às crianças começou a modificar-se sobremaneira durante a década de 1980, momento de promulgação da Constituição Federal de 1988 e de discussão do espaço da educação pública no Estado brasileiro, e culminou quando a Lei Federal nº 9394 (LDBEN 9394/96) reconheceu como Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, voltada para o atendimento a crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1996).

Documentos legais publicados nas décadas seguintes permitem afirmar avanços na direção de uma política pública para a Educação Infantil rumo a efetivação de garantias de um trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas, considerando as especificidades da infância (BRASIL, 1990; BRASIL, 1998; BRASIL, 2009). Esse material nos mostra desafios advindos de se incluir a Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica, relacionados, sobretudo, a construção de um currículo para a Educação Infantil – que ora antecipa a escolarização própria do ensino fundamental, ora reduz o espaço da Educação Infantil a práticas disciplinadoras da criança ou restrita à recreação e aos cuidados com o corpo (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006; BARBOSA, 2010).

Nesse cenário de discussão curricular, este texto faz parte de uma pesquisa maior intitulada “A experiência do coordenador pedagógico em duas escolas municipais: desafios em tempos de definição do currícu-

lo para a Educação Infantil" que analisa, a partir do atual contexto de publicação de um novo documento curricular para a Educação Infantil , as relações entre o *currículo prescrito* e o *currículo em ação* (SACRISTÁN, 1998). Aqui, reconhecemos enquanto currículo prescrito os documentos curriculares de produção central e como currículo em ação, a imersão das orientações dos documentos centrais na realidade da escola, ou seja, a maneira como as escolas "dão vida" a esses documentos, colocando seus princípios em ação (SACRISTÁN, 1998).

A pesquisa da qual este texto se origina caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa voltada "para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar" (ANDRÉ, 2006, p. 37), elegeu a escola como objeto de estudo (CANÁRIO, 1996; LIMA, 1998) e o coordenador como potencial interlocutor da leitura que os professores fazem dos documentos curriculares. Como objetivo principal, buscamos compreender a experiência dos coordenadores em relação à interpretação dos documentos curriculares e as relações construídas entre esse entendimento e as situações de formação dos professores, entendendo os primeiros enquanto profissionais responsáveis por desenvolver a formação continuada no âmbito da escola, tendo esta, por sua vez, o desafio de "investigar, compreender e ressignificar a prática docente" (FERREIRA, ZURAWSKI, 2011, p. 69). Em um recorte mais preciso, este texto analisa as ações formativas que as duas coordenadoras entrevistadas construíram com o grupo de professores em situações de trabalho de formação coletiva.

Consideramos que os estudos sobre Educação valorizam, na atualidade, a escola como objeto de estudo, evidenciando a necessidade de pesquisas que focalizem as especificidades das situações escolares. Segundo Canário (1996, p.127), o processo de investigação da escola é necessário, pois através do mesmo, é possível encarar a atividade investigativa como um processo de transformação de objetos sociais em objetos científicos e, desta forma, estudar a escola é um "processo em construção". Em perspectiva semelhante, Lima (1998) propõe um estudo que valorize as formas como os atores se organizam, reproduzindo e produzindo regras, afinal,

> [...] os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrém, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras. (LIMA, 1998, grifos do autor)

Nesse espaço, de acordo com o referencial teórico aqui defendido, a escola assume "uma certa margem de autonomia" (LIMA, 1998, p. 35), mesmo dentro dos sistemas centralizados. Os autores nos trazem, portanto, que a escola possui certa autonomia de ação que se traduz pela apropriação e obje-

tivação das diretrizes oficiais e constroem uma reinterpretação que direciona o plano da ação. Nesse sentido, ao fazerem uso de sua *autonomia relativa de ação*, a escola constrói currículo e, nessa construção, os profissionais que ali atuam aprendem sua profissão – pesquisar esse movimento significa valorizar a formação centrada na escola enquanto momento de reinterpretação do currículo prescrito por parte das escolas, transformando documento curricular em vida escolar.

SOBRE AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tendo em vista a relevância da formação continuada dos professores enquanto um dos fatores constituintes da qualidade do trabalho pedagógico, consideramos que o momento de definição de um currículo para a Educação Infantil seja especialmente importante para coordenadores pedagógicos, podendo ter forte impacto na maneira como organizam suas discussões com o grupo de docentes.

> O coordenador pedagógico (CP) tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. Ou seja, é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o CP que tem condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para organizar grupos de estudos, planejar ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de um articulador de aprendizagens. Ao assumir esse papel, o CP se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos. (GOUVEIA, PLACCO, 2013, p. 70)

Nas escolas da rede do município de São Paulo, a formação continuada dos professores em serviço está prescrita como uma das atribuições do Coordenador Pedagógico (SÃO PAULO, 2014). De acordo com o documento "Mais Educação São Paulo", a formação dos professores em serviço deve cotejar saberes tanto sobre a estrutura administrativa da escola e seu funcionamento, quanto sobre currículo, pautados pela discussão em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos curriculares de produção central (SÃO PAULO, 2014).

Este mesmo documento anuncia que as reuniões de formação na escola devem ser organizadas em acordo com a Portaria Nº 6572, de 2014, que dispõe sobre a organização das Unidades de São Paulo e normatiza os PEAs (Projetos Especiais de Ação – a serem elaborados pelos coordenadores com a proposta de formação a ser realizada com os professores durante o ano letivo). Sistematizados pelos Coordenadores em conjunto com os professores, o plano

de formação é colocado em ação principalmente durante a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Para apoiar o Coordenador em relação ao planejamento das reuniões de formação, a Secretaria de Educação do município de São Paulo publicou outros documentos aliados ao programa "Mais educação São Paulo", com o objetivo de alinhar a proposta curricular e a formação na escola. Os textos orientam os coordenadores em relação ao planejamento desses espaços de formação, evidenciando a necessidade de clareza em relação ao percurso formativo e, principalmente, inter-relacionando as temáticas do PEA às experiências dos professores, através de vivências, estudos de caso e registros, compreendendo esse movimento enquanto uma reflexão sobre a prática cotidiana. A busca pela relação entre proposta curricular e formação na escola é tema deste texto.

A partir da revisão bibliográfica, envolvendo estudos sobre a perspectiva de um currículo para a Educação Infantil e o direito a infância, e da análise documental em torno de recentes documentos curriculares , construímos roteiros de entrevista semiestruturada que foram realizadas com duas coordenadoras de escolas públicas de Educação Infantil da rede municipal São Paulo.

As entrevistas semiestruturadas se assemelham a uma conversa organizada a partir de um roteiro, que comporta uma flexibilidade que abre espaço para a emergência da singularidade da relação entrevistado – entrevistador, na qual o entrevistado tem liberdade de expressar aquilo que sente sobre as questões levantadas, tendo o mesmo direito de emitir perguntas e incertezas. Como temas das entrevistas com as coordenadoras, destacamos:

1) as interpretações das coordenadoras sobre as mudanças nos documentos orientadores do currículo para a educação infantil, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e outros citados, como o texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular, na parte especificada Educação Infantil e o Currículo Integrador da Infância Paulistana;

2) A condução dos processos formativos nesse contexto (apropriações da equipe e desafios envolvidos).

Em função dos limites deste texto, trazemos aqui aproximações entre esses dois eixos de análise, buscando focar as ações formativas empreendidas pelas coordenadoras pedagógicas.

Interpretações dos documentos curriculares e as ações formativas com o grupo de professores em JEIF

A escolha das entrevistadas foi aleatória, apenas obedecendo ao interesse de termos uma representante do CEI (atendimento a crianças de 0 a 3), CP1, e

da EMEI (atendimento a crianças de 4 e 5), CP2. As duas coordenadoras têm pontos dentro de sua trajetória profissional que as aproximam: ambas são concursadas para o cargo de coordenadora, atuam na Prefeitura de São Paulo há mais de trinta anos e possuem como trajetória acadêmica o magistério, a formação superior em Pedagogia, o curso de especialização *latu senso* e frequentam espaços de formação continuada (para além da formação desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação).

Durante toda a entrevista, as duas coordenadoras afirmam que estar em discussão sobre currículo e sobre educação infantil em outros espaços de formação (para além dos cursos oferecidos pela rede municipal) foi o que permitiu um contato mais crítico com os documentos curriculares e um planejamento mais articulado entre concepções teóricas e prática de ensino. Para nós, isso sugere a necessária reflexão sobre como as ações de formação de coordenadores oferecidas pela rede municipal estão sendo organizadas - os resultados aqui apontados serão, sobretudo, resultados de uma busca profissional individual das coordenadoras, já que as duas falas trazem críticas a concepção transmissiva de formação que avaliam ser a vigente na secretaria municipal de educação.

As duas coordenadoras citam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Currículo Integrador da Infância Paulistana enquanto estruturantes das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e, como consequência, são os documentos que devem nortear o trabalho com o currículo na escola. Sobre esses documentos, as coordenadoras afirmam que "a gente tem documentos muito progressistas. Então, é verdade. Mudaram as marcações legais" (CP1,2016). No entanto,

> [...] por mais que as vezes você tenha um documento legal, às vezes aquilo não entra dentro da escola. Ou não entra dentro da sua prática. Isto é fato. A gente observa que existem muitos documentos, eu acho até que são documentos muito bons, que dá para alicerçar o trabalho, mas o sentido que as professoras, a equipe gestora dá para aquele documento, está muito longe. (CP2, 2016)

Através das falas destacadas, é possível compreender a distância entre o currículo prescrito (elaborado pelos formuladores de políticas públicas) e o currículo em ação (construído no cotidiano da escola). Para Lima (1998), as diretrizes oficiais que regem as políticas curriculares se caracterizam por um distanciamento entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes, sobretudo daqueles dependentes da administração central (recursos materiais, de pessoal, etc.). Esse fator compromete a ordem normativa estabelecida, que sairá enfraquecida.

Percebe-se que as profissionais entrevistadas reconhecem os principais marcos dos documentos legais e o histórico da Educação Infantil brasileira que resulta na formulação desses documentos. No entanto, para as duas pro-

fissionais, a interpretação ativa por parte da equipe pedagógica dos conceitos que marcam a concepção de criança e as concepções de aprendizagem devem nortear o trabalho formativo. E, para elas, é essa compreensão de certa concepção de infância que falta às professoras.

As profissionais entrevistadas concordam que existe "uma marcação [legal] muito clara hoje da transformação da concepção de criança" (CP2, 2016) e existe um movimento legal de "valorizar mais aquilo que é da linguagem da infância, aquela escuta da infância" (CP1, 2016). Mas o estudo dessa linguagem da infância não tem sido alvo das formações na secretaria municipal de educação e, entre outros fatores, o curto tempo de trabalho formativo na escola faz com que seja demorado o processo de construção de conceitos por parte do professor e a transposição destes para a prática.

As duas falas são marcadas por afirmações sobre a necessidade de: não transformar a educação infantil em um "mini ensino fundamental" (CP2, 2016), entender que existe "todo um movimento para a criança aprender" (CP2, 2016) e entender que existem representações culturais a respeito do que seja criança, professor e escola (CP1, 2016). Portanto, ao se discutir um currículo para a Educação Infantil, temos um cenário que se caracteriza ainda pela necessidade de se distanciar do ensino fundamental (no sentido de não "emprestar" um currículo formulado para as séries seguintes), para valorizar o estudo do currículo para os bebês e as crianças pequenas, sob influência de representações culturais muito fortalecidas sobre professor e escola (representações que influenciam práticas reprodutoras de um "currículo emprestado").

As duas coordenadoras trazem a fala muito marcada pelos desafios que encontram dentro desse cenário e tentam propor estratégias que os superem, principalmente via problematização do cotidiano da escola

Em prática, as coordenadoras organizam os momentos de formação planejando aproximações sucessivas da equipe de professoras e do contexto sócio histórico que resulta nas atuais documentações curriculares. Portanto, as duas coordenadoras, ao interpretarem os documentos curriculares em questão, se alongam em destaques para o momento de produção desses documentos, ou, nas falas da CP2, para o "pano de fundo" que caracteriza a produção desses textos. Ainda para esta profissional, "a leitura das Diretrizes é um texto difícil para as professoras" porque elas não possuem conhecimentos prévios sobre a sociologia da infância - ela cita que, sobretudo, as professoras mais antigas tiveram uma formação muito marcada por aspectos relacionados ao desenvolvimento das crianças, pautado por faixa etária – nesse cenário, faz menos sentido falar sobre interação e experiência. Por isso, ela sente a necessidade de sempre resgatar o "pano de fundo" para situar as professoras sobre "o contexto, o lugar de onde estou falando sobre, por exemplo, a brincadeira" (CP2, 2016). Discutir em formação com as professoras esse cenário de produção do texto legal também é uma necessidade apontada pela CP1:

> Mas, agora há pouco, falei que a gente tem toda uma herança de representações culturais que circulam entre a interpretação dos documentos e a mudança nas práticas pedagógicas. Pois bem. Vou mais longe. [...] Eu podia ter chegado aqui e dado o documento. Não é assim? Não é a base? Poderia ter xerocado para todo mundo ler e dizer o que entendeu. Que a maioria das formações hoje faz. E quando que a gente vai romper com esse modelo? O documento, a Diretriz mostra um movimento. Eu preciso convidá-las a ver esse movimento e entender esse movimento. Entende? Então, não adianta eu ter lido esses documentos. O documento precisa suscitar questões sobre a prática - e a prática precisa encontrar no documento razões para se sustentar. Eu preciso trazer o documento enquanto um suporte que ajude o grupo a pensar em questões que a escola sozinha não consegue pensar. Então eu discuti a Diretriz pensando em traçar esse momento de avanços e os desafios. E daí, aqui, a gente colocou como avanços... Essa Equipe colocou como avanços nossos a problematização do espaço da creche, a superação do cuidado assistencialista. E como desafios, o planejar experiências. Ponto. Agora tenho como dizer: olha o que está acontecendo e o que podemos pensar a partir disso. (CP1, 2016)

Contextualizar o contexto sócio histórico de produção dos documentos curriculares, pareando produção legal e realidade local são estratégias formativas que aproximam as coordenadoras. No trecho destacado, por exemplo, a CP1 aponta a distância entre "ler o documento" (o que seria uma perspectiva transmissiva de trabalho formativo) e construir um "movimento" para que o documento suscite questões sobre a organização do trabalho pedagógico naquela escola (o que consideramos um trabalho formativo que procura trabalhar com a possibilidade de ancorar reflexões).

Esse dado nos chama atenção.As falas das entrevistadas a respeito das próprias interpretações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que nos permitem afirmar que, a todo momento, cotejaram as concepções de criança, de professor e de Educação Infantil presentes em diferentes momentos da história da Educação Infantil para compreenderem uma "marcação" que resulta em uma concepção de criança enquanto sujeito social. Da mesma maneira, as duas coordenadoras evidenciam a importância de encontrar estratégias que permitam as professoras refletirem sobre essas "marcações", mostrando que sem uma contextualização da construção dessa concepção de criança presente no texto curricular da Diretriz, por exemplo, não é possível ancorar práticas pedagógicas que validem o currículo proposto.

Durante as entrevistas, as coordenadoras fazem menções a práticas das próprias unidades escolares, descrevendo o percurso formativo que hoje está traçado nesse processo de discussão de um currículo. Fortalecer o horário coletivo de trabalho, a observação do cotidiano da escola, a modificação/organização de espaços e materiais e as devolutivas sobre as propostas realizadas

pelas professoras são algumas das estratégias formativas planejadas pelas coordenadoras entrevistadas.

Em relação ao horário coletivo de trabalho, os objetivos declarados se aproximam quando as entrevistadas afirmam esse espaço enquanto responsável por triangular o PEA aos documentos oficiais e as discussões sobre as práticas da escola – "o documento precisa suscitar questões sobre a prática – e a prática precisa encontrar no documento razões para se sustentar" (CP1, 2016). No entanto, as coordenadoras imprimem marcas pessoais em relação a sua condução, tanto no que diz respeito à escolha do formato das reuniões quanto em relação ao "ponto" que escolheram para inserir as discussões presentes nos documentos curriculares - as duas coordenadoras citam, no entanto, que inserir essa discussão é uma das exigências das Supervisoras. A CP1, no entanto, ao citar a *cobrança* da supervisora, também sugere que não existiu por parte da secretaria uma contextualização sobre as lógicas presentes no documento curricular.

No caso do CEI, a Coordenadora apresentou a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a partir de uma problematização que envolvia diferentes materiais ilustrados que se referiam a Educação Infantil a serem classificados em duas colunas: sendo uma os avanços e outra os desafios. Após a classificação, a Equipe transpôs o exercício, avaliando a própria realidade da escola e elencou avanços e desafios presentes no cotidiano da Instituição.

> Essa Equipe colocou como avanços nossos a problematização do espaço da creche, a superação do cuidado assistencialista. E como desafios, o planejar experiências. Pronto. Agora eu tenho como dizer: olha o que está acontecendo e o que podemos pensar a partir disso. Não é só para ver o que diz o documento, porque isso seria outro equívoco de concepção de formação, mas ver de que forma isso foi construído e de que forma isso pode ampliar nosso percurso. (CP1, 2016)

A partir da fala das professoras, a Coordenadora propôs aproximações com os documentos cotejando a realidade da escola, o conceito oficial e valorizando a problematização também de outras práticas. A coordenadora cita que o "ponto alto" de reflexão da Equipe foi quando uma das professoras sugeriu que comemorar o Dia do Índio é uma experiência cultural para as crianças. A partir daí a Coordenadora pôde discutir termos previstos na discussão curricular oficial do município e nas diretrizes curriculares como os conceitos de experiência e de descolonização.

Outra estratégia formativa utilizada, nesse contexto, foi a escrita coletiva do trecho do Projeto Político Pedagógico da escola que justificava quais e como seriam trabalhadas as datas comemorativas na escola. Certamente, a condução dessa sequência de atividades formativas que contou com a participação

das professoras e a reelaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico só foi possível porque a própria Coordenadora possuía uma visão muito clara sobre qual concepção de criança está em disputa dentro do documento curricular (e, fortalecemos, essa construção está aliada a um processo de busca pessoal da coordenadora e não resultado de momentos de reflexão em equipe com a secretaria de educação).

A CP1 afirma que discutir a experiência dentro do currículo não é uma questão de "técnica, de prescrição", mas sim de compreender o conceito e de observar o cotidiano problematizando-o de maneira coletiva. Para o trabalho com o conceito de "experiência", condutor de um currículo que valorize as experiências das crianças (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017), a Coordenadora optou por ilustrar, a partir do uso de narrativa biográfica, o que seria uma "experiência". Depois, fez aproximações entre a narrativa e o conceito trazido pelo filósofo Larossa. Apenas depois de "alimentar zonas de desenvolvimento que as professoras não teriam" (CP1, 2016), é que a coordenadora desafiou o grupo a pensar sobre as diferenças entre vivência e experiências e a fazer a transposição entre o contexto ilustrativo e a realidade da escola: como qualificar uma vivência? Existe planejamento de experiência sem observar as vivências das crianças? A partir dessas e de outras questões, a CP1 pode avançar – "e aí vem o próximo passo, estudar o planejar essa observação, planejar essa vivência, qualificar essa experiência" (CP1, 2016). A formadora fecha o percurso, nos alertando sobre a necessidade de desafiar a Equipe:

> Mas... se a gente construiu até aqui o conceito de experiência, se a gente sabe que planejar vivências que possam qualificar experiências significa ancorar aprendizagens e para isso eu preciso da observação do processo, eu começo o encontro e pergunto: em qual espaço do planejamento de vocês está documentada uma observação? Como essa observação te ajuda a refletir sobre possíveis campos de experiência? Ah, em nenhum? Então é planejamento ou listagem de atividade? Listagem de atividade. Ok. Então, vamos pensar junto sobre planejamento? Pronto. É um percurso diferente. (CP1, 2016)

A CP1 acredita que "enquanto as professoras não significarem o que é experiência e porque discutimos experiência ao falar de desenvolvimento humano", existirá fragilidade na construção de um currículo que valorize essa experiência. É nesse sentido que a CP1 critica as aligeiradas e transmissivas formações oferecidas pelos órgãos centrais e que certamente influenciam na maneira também aligeirada e transmissiva de os coordenadores trabalharem com os professores e estes últimos com as crianças. Para ela, não existe um estudo mais aprofundado sobre conceitos que fundamentam os atuais documentos curriculares, fator essencial para o estudo na prática.

Também nos momentos de formação coletiva liderados pela CP2 existe hoje a preocupação em validar o conceito de experiência, buscando, dessa for-

ma, fortalecer a autonomia das professoras em relação a construção de seus próprios planejamentos. No caso da EMEI, a relação que a Coordenadora estabeleceu entre a prática cotidiana e a discussão dos documentos curriculares foi a partir de um questionamento de uma das professoras novas, vindas de EMEF.

> Uma professora daqui teve uma fala muito interessante nesse sentido. Ela me disse, "Estou com dificuldade para entender o que é para fazer na EMEI. Lá na EMEF, eu enxergo pela grade curricular. E na EMEI?" Você tem essa coisa da segmentação, da fragmentação, mas você tem segurança do que tem que dar conta, certo? E eu falei, "vamos começar colocando essa rotina no lugar". (CP2, 2016)

A Coordenadora relata que para aproximá-las do conceito de rotina na Educação Infantil, lançou mão de vídeos e textos produzidos por outras escolas de Educação Infantil, entre públicas e particulares, que ela ou outras professoras já haviam trabalhado. A partir da problematização da rotina de outras escolas, as professoras tinham como elencar comparações entre as diferentes realidades e a Coordenadora podia fazer perguntas sobre as rotinas da Instituição. Um próximo passo foi conhecer os documentos curriculares para entender como eles "conversavam" com as rotinas das escolas. A CP2 cita que esse movimento possibilitou perguntas sobre o currículo: quais são os espaços? Os materiais? Quais atividades são vivenciadas pelas crianças? E pelos professores? A partir dessas perguntas, a Equipe iniciou um processo de estudo das possíveis "experiências" na EMEI.

A Coordenadora sinaliza que observa mudanças nas práticas, mas que ainda procura avançar em relação a necessidade de escutar a criança e planejar devolutivas que valorizem essa escuta e os saberes que as crianças são capazes de construir – para ela, "não adianta só o professor ter o conteúdo das teorias, ele precisa cruzar... E na hora que o professor não sabe alimentar, não tem como cruzar, ele dá a resposta...". Transpondo essa problemática para a prática, a CP2 exemplifica:

> Por exemplo, uma professora aqui está fazendo um trabalho bem legal nessa perspectiva de experiência com as crianças... sobre a água .... Então tiveram pontos interessantes... Aproximações, problematização, discussão .... Mas daí, quando chegou um certo ponto, ela não se aguentou. Ela precisava ir para a lousa. Ela desenhou todo o ciclo da água para as crianças de 4 anos. Eu olhei aquilo e pensei: 'nossa, o que será que essa criança compreendeu desse desenho? Desse gráfico que não foi produzido por ela? '. Uma coisa é a criança produzir e ela me dizer qual é a lógica de pensamento dela, quais são suas hipóteses sobre determinados eventos (que era o que ela estava fazendo!!!). Outra coisa é a professora fazer, cheia de setinhas, ali .... Então, isso me mostra muitas coisas. Se vê que ela está construindo ali, na sala de aula, as próprias hipóteses sobre o

> desenvolvimento infantil. Por algum motivo, ela mesma não se contentou com as respostas que as crianças tinham construído até ali e quis fundamentar de outro jeito, sistematizar, sob o viés do olhar/da produção do adulto (CP2, 2016).

As falas acima traduzem questões inerentes ao trabalho do coordenador em torno das articulações necessárias para a construção de um currículo para a Educação Infantil que efetivamente incorpore as conquistas dos textos oficiais: reflexões em torno do papel do professor/da escola enquanto propositor e organizador de experiências e o planejamento do professor, de maneira que garanta a autoria da criança. Ao mesmo tempo, traduzem em suas práticas princípios relacionados à homologia dos processos formativos (FORMOSINHO, 2001), valorizando a experiência dos professores e a responsabilidade de "alimentar as reflexões dos professores e não de dar resposta" (CP2, 2016).

A formação proposta nos dois espaços parece-nos ter a vantagem de, a partir da problematização crítica das práticas locais, cotejar tanto aspectos referentes ao desenvolvimento da área da Educação Infantil, quanto o desvelamento dos conceitos trazidos nas documentações centrais, o que é válido se pensarmos que o Coordenador ocupa lugar privilegiado enquanto articulador entre os programas oficiais e a prática cotidiana das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, as coordenadoras das duas escolas apresentam posicionamentos que, pelo menos nessa análise, parecem convergir sobre a política educacional em questão e as relações que estabelecem com o currículo construído no cotidiano da escola. Ambas as profissionais localizam o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e o documento municipal Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) enquanto direcionadores das atuais discussões curriculares, destacando marcações conceituais significativas, principalmente no primeiro documento (conceito de infância e a perspectiva de aprendizagem embasada na noção de experiência).

Ao mesmo tempo em que validam o caráter progressivo desses textos centrais, citam distanciamentos entre o currículo prescrito e o currículo em ação – afirmam que o modelo transmissivo de formação adotado também pelos próprios órgãos centrais distancia-se das discussões centradas na escola. Também como vimos, a fala das duas coordenadoras está marcada pela valorização da infância e de um currículo escolar marcado pelas experiências das crianças na escola.

A análise das entrevistas, em síntese, revela aspectos inerentes à organização de cada escola, bem como a maneira como coletivamente encontram e discutem sua proposta pedagógica - mostram a dinamicidade do movimento teórico construído pela área da Educação Infantil e uma apropriação ativa, ou

melhor, interpretativa, dos documentos curriculares na construção do cotidiano da Educação Infantil. E, para além disto: não só situam os documentos em um contexto maior de produção, como valorizam interpretá-lo em relação as articulações possíveis com o currículo da instituição.

Na prática, as coordenadoras buscam estratégias para superar um modelo transmissivo de formação, buscando estratégias, como as destacadas, que valorizem movimentos mais reflexivos. No entanto, esta é uma dificuldade, visto que os próprios coordenadores encontram, no seu próprio percurso formativo, um contexto de formação fortemente marcado por uma perspectiva transmissiva do conhecimento.

A partir dos dados analisados, é possível considerar a hipótese de que a maneira pela qual os coordenadores interpretam os documentos curriculares influencia na maneira como organizam suas ações de formação no âmbito da instituição. Sob essa lógica de análise, a pesquisa pretende contribuir com a valorização de estudos sobre o sujeito coordenador e, de forma particular, o coordenador de Educação Infantil, propósito que parece relevante se pensarmos que um currículo potente para a Educação Infantil só poderá ser efetivado em uma escola que assuma sua potência em formar de maneira reflexiva os professores atuantes.

A partir dos dados construídos, tivemos contato com realidades onde existe uma possível concentração do trabalho do coordenador no exercício da formação continuada centrada na escola e, por extensão, uma possível concentração dos docentes em torno de seus fazeres pedagógicos. Assim é que, utilizando-se da relativa autonomia dos processos formativos em percurso, é possível evidenciar uma formação que contribui com a qualificação do trabalho escolar, entendido em sua complexidade.

Consideramos, finalmente, este texto um convite para o estudo do currículo construído, tomando em vista sua complexidade, afinal, "Sem dar conta do processo mais amplo, não se poderá modificar e ajudar a construir outros percursos possíveis, que levem as crianças de fato a ricas oportunidades de desenvolvimento nas instituições de Educação Infantil" (ROSSETTI FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 21).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 35 - 46.

BARBOSA, M. C. S. **Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017.

CANÁRIO, R. O estudo sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Editora, 1996.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006

FERREIRA, Marisa Vasconcelos e ZURAWSKI, Ma. Paula. Formação de professores e currículointegrado. **Educação**. São Paulo, edição especial, Outubro/2011.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa***:* uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSSETTI FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, vol. 3, n. 20, julho/setembro, 2009, 437-464.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

TEMPOS DE BNCC E PNAIC: CURRÍCULO E INFÂNCIA EM QUESTÃO

Rosalva de Cássia Rita Drummond
rosalvadrummond@gmail.com
Rita de Cássia Prazeres Frangella
rcfrangella@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, RJ, Brasil
GRPESQ Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos/GCEDH/
Linha Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/ RJ, Brasil
Financiamento: CAPES

RESUMO

A partir das reflexões da pesquisa, cujo objetivo é interrogar os modos como a noção de direito à educação vem sendo significado no contexto educacional e os deslocamentos no contexto de produção de políticas curriculares, a proposta aqui apresentada é problematizar questões que se colocam em jogo nas produções curriculares para a infância, sob a ótica de um contexto educacional marcado por reformas curriculares cujo enfoque tem sido os direitos de aprendizagens, apresentando como indagação central o questionamento a respeito dos sentidos em disputa nos discursos sobre Educação Infantil na relação com o Ensino Fundamental através das tensões que envolvem os direitos de aprender. Ancoro-me nos estudos de Derrida (2010) e Bhabha (1998), para pensar a respeito dos sentidos do direito e tempo colocando-os sob rasura e na desconfiança dos sentidos hegemonizados de infância. Nessa abordagem, trabalho a partir do recorte de pesquisa que observa a produção curricular da educação das crianças de 4 a 8 anos, a partir de marcos que estabelecem a obrigatoriedade de matrícula - Lei nº 12.796/2013 e da idade certa de alfabetização - Lei nº 12.801/2013. A pesquisa estrutura-se pelo entendimento de que tempo e direito, nos documentos analisados, produzem efeitos que parecem fixar uma lógica horizontalizada e disciplinar, na medida em que criam efeitos que potencializam discursos que carregam sentidos de aligeiramento da alfabetização nas propostas curriculares, que por sua vez, contribui na mobilização de recursos que criam/investem em novas/velhas demandas para a educação infantil e primeiros anos do Ensino fundamental. A possibilidade de leitura dos diferentes textos das políticas postas em destaque, acontecem em tempo-espaços incomensuráveis e que são tomados no desenvolvimento da pesquisa na tentativa de uma construção discursiva que deve ser considerada como tempo-duplo, em que ao mesmo tempo em que tentam fixar um sentido de uma tradição, abrem-se fendas de significação que possibilitam criar modos outros de leitura.

Palavras-chave: Tempo; Direito; Infância

INTRODUÇÃO

Este texto tem a proposta de apresentar a pesquisa cujo objetivo é interrogar os modos como a noção de direito à educação vem sendo significado no contexto educacional e os deslocamentos no contexto de produção de políticas curriculares. Para tanto, tomo como caminho a leitura das políticas educacionais, em que o termo do direito é convocado através do que tem sido nomeado por "direitos e objetivos de aprendizagem", o que possibilita refletir sobre as implicações desses discursos nos processos de produção curricular.

O interesse pela temática da pesquisa, nasceu como desdobramento da pesquisa que discutiu a transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as tensões geradas pelas políticas e decisões judiciais que definem o ingresso das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, julgando como argumento o direito à educação (DRUMMOND, 2014).

O lugar da criança na escola, então, se constitui questão que me leva a desconfiar que os sentidos difundidos de "direito à educação" se desdobram em um dado sentido de conhecimento em articulação com a ideia de "tempo" na escola, como marcador de qualidade. As reflexões propostas, ancoram-se nas bases teórico-metodológicas pós-estruturais, através dos estudos de Derrida e Bhabha, leituras que me ajudam a pensar sobre os sentidos de direito colocando-os sob rasura, na desconfiança dos sentidos hegemonizados de infância, tempo e direito.

Nessa abordagem, o recorte de pesquisa proposto observa a produção curricular da educação das crianças de 4 a 8 anos, a partir de marcos que estabelecem a obrigatoriedade de matrícula e da idade certa de alfabetização, que se efetivam com a promulgação da Lei nº 12.796/2013, do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa – PNAIC - Lei nº 12.801/2013, além da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em dezembro de 2017 . Entendendo que, assim como os sentidos de direito, os sentidos de educação também não são possíveis de serem definidos à priori; considero que as estratégias políticas para garantir direito à educação acabam por tecer força na disputa na tentativa de fixar significações do que é educação. Outra hipótese é que uma das perspectivas desta significação se faz a partir do tempo (tempo-calendário) como indicador de qualidade. A ideia de temporalidade marcada pela matrícula compulsória, articulada à ideia da quantidade de tempo na escola à promessa de sucesso escolar, as disputas por decisão/definição de datas de corte de matrículas no Ensino Fundamental, por uma "idade certa" de alfabetização, por uma idade de matrícula obrigatória constituem-se por disputas de significação do que venha ser "qualidade da educação".Alinham-se à construção do discurso de direito dois elementos: **o tempo,** na ideia de quanto mais cedo se ingressa, mais chance de sucesso escolar; o que incide

na antecipação de matrícula e fixações temporais que inferem no sentido de qualidade alcançada; **a aprendizagem como direito** articulado pelos sentidos dessa qualidade.

Entendo que os discursos não fixam significações, mas estas são produzidas em fluxos contingenciais e que a definição do que venha ser direito, configura-se também no território de possibilidade/impossibilidade, assim como não há como definir *a priori* o que é educação. A proposta então, baseia-se na problematização das tentativas de fixação dos discursos sobre o direito no contexto discursivo. Por esta via de compreensão, não há metodologia que se defina anterior à pesquisa, mas seu desenho vai se construindo no desenvolvimento da mesma, em articulação com o referencial teórico-metodológico que embasa o estudo. É possível, diante disso, indicar que esse estudo se assenta numa perspectiva discursiva.

> O papel da investigação, nessa perspectiva, não é o de construir panaceias, sanar contradições nos sistemas ou buscar soluções imediatas para problemas específicos, a proposta é ampliar a própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p. 1333)

O propósito da discussão do direito se articula, pela via de significação desse direito. A defesa do direito como entendimento de acesso ao que é justo ou menos injusto, é considerado como uma, dentre outras, tentativas de significa-lo, assim como o é, a própria escritura da pesquisa.

Tomo como caminho de análise, a hipótese de que as questões que atravessam esta discussão reinserem novos arranjos e compreensões outras aos processos de significação no campo do currículo. As REFERÊNCIAS marcadas pelo discurso neotecnicista de currículo, tensionadas pelas avaliações e sob os argumentos dos discursos de "qualidade" e da qualidade como "direito", apresentam-se como razão da necessidade de resposta aos índices de avaliação e em decorrência, como indutora das políticas educacionais atuais.

Tratar o direito à educação como discurso, implica compreender o que texto é o lugar no qual está em jogo o intraduzível (DERRIDA) de "um certo aspecto performativo sem efeito garantido que se mostra como textualidade sem fechamento, dramatização de uma aporia que só se completa na perspectiva e sob a condição da alteridade." (SISCAR, 2012, p.185)

E, se é na tentativa de significação dos discursos que torna amplia as possibilidades políticas e se há algo que devemos traduzir é o intraduzível, opto como caminho analítico, por inquerir nos processos de significação, as

diferentes demandas e os laços articulatórios nas políticas educacionais que se produzem no contexto atual.

O entendimento de direito que opto não deve ficar confinado pelas expressões existentes nos instrumentos de direito instituído nos textos das leis. Escolho discutir o direito na dimensão da sua produção cultural, cujos sentidos vêm sendo disputados em movimentos ambivalentes entre os discursos pedagógicos e performáticos (Bhabha, 1998).

Como produção ambivalente, os textos produzidos e divulgados como documentos oficiais, constituem nesse entendimento, discursos que circulam e que assim como outros discursos, são tentativas de fixação de sentidos. Definir "direitos de aprendizagem" no caso, configura-se uma tentativa de criar linhas de validação de alguns sentidos que estão em disputa no que diz respeito à produção de políticas curriculares, deslocando dos sentidos hegemonizados de direito, seu caráter de legitimidade. Desta forma, a perspectiva da aprendizagem através do discurso do "direito *sub judice*" me mobiliza a buscar a compreensão sobre os processos de produção das políticas na conjuntura atual, com vistas a compreender as demandas produzidas nesse processo à produção curricular.

PESQUISA DE POLÍTICAS EM FLUXO

A leitura proposta do Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa – PNAIC e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi feita pelo interesse em compreender os processos de produção das políticas que configuram o caráter centralizador, seja pela estrutura nacional do programa de formação de professores alfabetizadores, seja pela implementação da base nacional comum, sob argumento de garantia da igualdade/equidade e da justiça. A intenção inicial, em 2015, a respeito dos direitos de aprendizagem, discussão que aparecia de forma sistemática nos documentos do PNAIC (2012) e referenciada, em 2015, pelos documentos da primeira versão da BNCC, que além de incluir os "direitos de aprendizagem", agregava a Educação Infantil abrindo a possibilidade de considerar aspectos que vinham me inquietando.

De 2015 a 2018, PNAIC e BNCC sofrem mudanças importantes de serem consideradas, trazendo questões para a pesquisa. A segunda e terceira versões da BNCC trazem algumas mudanças significativas que anunciam e denunciam tensões presentes no campo curricular que merecem atenção, inclusive no sentido dos direitos de aprendizagem, como um esgarçamento diante das críticas tecidas ao tema ao longo do processo de construção da última versão. Os direitos gerais de aprendizagem, descritos nos cadernos do PNAIC (2012), por exemplo, serviam como uma rubrica da matriz da avaliação.

A Educação Infantil tem seus sentidos colocados em discussão nos do-

cumentos da Base, incluindo na pauta uma velha/nova demanda: preparação para o Ensino Fundamental.

No bojo ainda dessa tensão, que carrega os sentidos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, o PNAIC passa a incluir a Educação Infantil e o Programa Mais Educação sob o argumento de melhorar os índices de alfabetização nacional, parecendo abandonar/reatar o enfoque nos direitos de aprendizagem, como propostos nos primeiros documentos do programa.

As alterações nos documentos analisados apresentam questões que merecem cuidado e atenção. Considerar dois documentos configurou-se assim, uma tentativa de compreender processos de significação. Como foram se dando as discussões a respeito do direito e tempo entre 2015-2018, no que diz respeito à Educação Infantil-Ensino Fundamental? Cabe destacar que o propósito não foi fazer análise de conteúdo, mas compreender os processos de significação e os deslocamentos dos sentidos ao longo desse tempo. Sendo assim, mais que ler o PNAIC, a BNCC e as versões dos documentos, considero relevante compreender fluxo contingencial no qual esses processos foram possíveis, para pensar as questões em disputa no jogo de significação das políticas para a infância.

Infâncias e escolarização

As lutas por direitos educacionais no campo da infância são históricas, assim como são inegáveis as suas conquistas. As tensões inerentes à Educação Infantil - EI e à escolarização das crianças, contudo, produzidas, em parte, pelos discursos que disputam legitimidade nessa etapa, carregam demandas diferentes, algumas pelos sentidos que aproximam a EI à ideia de preparação para a alfabetização, outras pelos sentidos que defendem que este espaço da educação básica, cujos objetivos lhes são próprios uma vez que trabalho pedagógico deve se comprometer com as crianças, promovendo e potencializando experiências de interação social lúdicas. Essa disputa, cria um movimento duplo em que ao mesmo tempo se produzem propostas e políticas curriculares que lutam por um campo que reconheça aspectos da Educação Infantil dentro de uma promessa de reconhecimento dos infantes nessa fase da educação básica, se produzem outras que parecem conduzir a um outro entendimento do que seja infância e dos propósitos do projeto educacional.

No que se referem às políticas públicas que dizem respeito à Educação Infantil ou ainda as que dizem sobre o Ensino Fundamental – nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, no que se refere ao Ensino Fundamental, através dos documentos apresentados no processo de Ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, das propostas do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e mais, recentemente, no processo de construção da BNCC – efetu-

am-se um conjunto de questões que constituem-se tensões para a Educação Infantil, uma vez que estas não esgotam, superam ou apagam as diferenças de concepções no campo de produção sobre a infância. Isso porque,

> Há múltiplas demandas contextuais, mais que isso, contingentes (Laclau, 1990), produzindo sentidos para as políticas. Por isso mesmo as políticas têm sua perspectiva racional e estruturada fortemente questionada e passam a ser admitidas como incoerentes, contraditórias, não coesas, desordenadas. É característico da política assim ser. Isso não é uma incapacidade de se fazer política, uma incompetência dos políticos (ou dos seres humanos) ou uma deturpação de uma regra política. A política é construída por articulações de demandas. Há equivalências entre demandas frente a um exterior representado como ameaça ao atendimento dessas mesmas demandas. Tais demandas são diferenças que podem ser estancadas, mas não tornadas iguais. O movimento que reduz a diferença por intermédio da equivalência não bloqueia o livre fluxo do diferir associado às dinâmicas contextuais. Nem a equivalência resvala para uma igualdade, nem a diferença é completamente bloqueada. (LOPES, 2015, p. 449-449)

O entendimento de Educação Infantil-Ensino Fundamental como fronteira (Bhabha, 1998), tem me ajudado a pensar que as tensões estarão sempre presentes, ainda sim, é possível considerar que esta, é também instância onde se criam ao mesmo tempo potencialidades e desafios no trabalho de ambos os espaços. Esta relação, contudo, não é pelo apagamento das relações de poder, ainda é comum ouvirmos referências às diferenças quando se diz que sobre o Ensino Fundamental "agora a coisa é séria", "não é mais lugar de brincar", que "é momento de aprender a ler" ou ainda o questionamento sobre as práticas da Educação Infantil: "aqui é só brincar?". As falas recorrentes reproduzidas por responsáveis, crianças e professores expressam as relações implícitas nos modos como são percebidas as práticas e diferenças curriculares presentes em cada um dos espaços e denunciam uma certa "força" nos sentidos do que venha ser "um trabalho sério", entendido, pela própria força da necessidade da "alfabetização" das crianças.

O nó da alfabetização

A leitura das políticas educacionais, em que o termo do direito é convocado através do que tem sido nomeado por "direitos de aprendizagem" possibilita refletir sobre as implicações desses discursos ao currículo. O sentido de "tempo" como elemento articulador desse construto pelo acesso à educação/escolarização, significado por uma lógica que traça metas deflagradas por cortes etários – pela obrigatoriedade de matrícula e idade certa de se alfabetizar – no contexto discursivo educacional, possibilitam questionar os processos

que corroboraram nessa justificativa. Questiono se o tempo, se constitui reinvindicação de garantia ao direito à educação. E se assim o é, como as significações do direito são tensionadas pelas significações do tempo no contexto de produção das políticas curriculares? Estes questionamentos, no entanto, me fazem suspeitar que os arranjos dessa formação discursiva se configuram na impossibilidade de atendimento pleno a esta reinvindicação, tendo em vista que a própria noção de tempo pode ser questionada, o que implica na possibilidade de tomar o "tempo" como demanda ao próprio sentido de direito que se desdobra ao que vem sendo chamado por direitos de aprendizagem.

No livreto de apresentação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, pontua-se:

> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Na proposta deste livreto, responde-se uma série de perguntas sobre o PNAIC, e diante da pergunta sobre a existência de uma idade apropriada para a alfabetização das crianças é resposta contundente é que

> Sim, a criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, que, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), se dá a partir dos 8 anos de idade.
>
> As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares. (p.18)

A inferência ao texto citado, não é pela negativa do acesso aos processos de aquisição da escrita e leitura, ao contrário, entendo que é importante como ferramenta de leitura de mundo, embora não julgue como única. O apontamento se faz no sentido contextualizar, através dessa leitura, como tem se constituído a relação direito e tempo, ao que se refere, a ampliação do Ensino Fundamental, ao tempo de se alfabetizar, do direito ao sistema alfabético de escrita, continuidade ao processo de escolarização e participação na vida social [letrada].

A questão do tempo de "alfabetização" das crianças tem sido foco de muitas discussões. E mobiliza a reorganização da sistematização e definição do que é definido como "idade certa" de "alfabetização" das crianças. No bojo dessa disputa apresentam-se inúmeros argumentos que jus-

tificam o modo como a temática vem sendo tratada. No Blog Alfa e Beto aponta-se que:

> As evidências apontam que a alfabetização deve começar no primeiro ano da escola formal. Isso porque, ao final dos cinco anos e início dos seis anos de idade, as crianças – em geral – possuem todas as condições necessárias para aprender a ler e escrever de forma sistemática. Quando deve terminar depende da complexidade da Sistema Alfabético de cada língua. Considerando que o sistema alfabético brasileiro tem grau de dificuldade considerado médio nas dimensões de opacidade e transparência, é possível alfabetizar as crianças brasileiras em um ano letivo.

Em 30 de agosto de 2017, o jornal O Globo publicou que:

> O MEC defende a alfabetização no 2º ano por diversas razões. A primeira é que melhora a escolarização deste estudante no futuro. Além disso, vai diminuir as desigualdades. Na escola particular e em países desenvolvidos da Europa já é assim, por quê na pública tem que ser diferente? — indaga Maria Helena Guimarães de Castro, secretária-executiva da pasta.

E, no fluxo dessa disputa, a definição do que deve ser a idade para definição do tempo para ser alfabetizado é o foco da discussão. Como o foco aqui, ainda não é discutir os sentidos de alfabetização que se inserem a estes discursos, considero que a definição estipulada na BNCC então, a reduz o tempo de "idade certa" do terceiro ano do ciclo de alfabetização, carrega tantos os sentidos do que está se nomeando por alfabetização, quanto configura a marca temporal que tentar taxar um índice que confina tais sentidos.

A polemica nas discussões sobre o PNAIC para definir que as crianças estejam alfabetizadas até o segundo ano de escolaridade foi mote das discussões na produção da BNCC. A notícia disponibilizada no site do MEC no dia 06 de abril de 2017, foi que:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever. O documento que vai nortear a educação básica em todo o país foi entregue pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), nesta quinta-feira, 6, em Brasília.

O "direito fundamental" estrutura-se a partir do "limite" para a conclusão do processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que se tenta definir como o que é "estar alfabetizado"

> A secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, reforça que a Base não define novos conteúdos e, sim, as habilidades a serem desenvolvidas no processo de apren-

> dizagem. "Pela BNCC, espera-se que o aluno aprenda nesses dois anos iniciais com quantas e quais letras se escreve uma palavra", afirmou.

O entendimento que o tempo de alfabetização então, é o articulador que que define o acesso ao direito fundamental de educação. O ministro da Educação, Mendonça Filho diz ainda que:

> "A gente está gerando mais equidade, mais oportunidades às crianças mais pobres do Brasil. A classe média, por exemplo, consegue ter a criança alfabetizada numa idade anterior à média das escolas públicas", ressaltou o ministro. "À medida que geramos essas diretrizes pela fixação desse comando na BNCC, estamos assegurando o mesmo direito a todas as crianças. A boa alfabetização é a chave do sucesso para toda a vida educacional de crianças e jovens."

A relação idade e acesso ao direito é definida assim, como fator principal deixando assim de considerar os aspectos que envolvem a situação no contexto nacional.

> Atualmente, as crianças devem ser alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental. "Esse é o processo mais complexo: efetivamente passar a compreender que a escrita representa a fala", explica a professora Zuleika de Felice Murrie, redatora de linguagens da BNCC. Segundo ela, a conclusão da alfabetização apenas no terceiro ano não tem dado certo e muitos estudantes chegam ao quarto ano sem o conhecimento necessário para seguir os estudos.

Ao trazer esses elementos para discussão quero incluir nessa pauta a reflexão sobre a temática, destacando, nesse momento a reflexão sobre tempo e direito à educação. Discutir direito de aprendizagem então, significa entender que este, é dependente da noção de controle. Pensar a garantia de um direito nesse contexto então, implica então em vigilância e responsabilização docente.

Tomo como via de pensar o tempo, as contribuições de Bhabha (1998) ao colocar que a promessa, marcadamente traçada na ideia da "história simbólica da cultura nacional está inscrita na estranha temporalidade do futuro perfeito" (Bhabha, 1998, 216). Na afirmação de Bhabha, a partir das leituras de Kristeva, incluem elementos para o entendimento em relação aos modos como o tempo pode ser percebido. As fronteiras, nesse entendimento, se deparam frequentemente com uma certa temporalidade dupla, entre o performático e o pedagógico, em que a figura de povo, emerge na ambivalência narrativa de tempos e significados disjuntivos.

Considerações em percurso...

O espaço de transição Educação Infantil – Ensino Fundamental, configura-se espaço de possibilidades de articulação das propostas dessas etapas (DRUMMOND, 2014), compreendido como entre-lugar, interstício em que

> a questão da diferença cultural nos confronta como uma disputa de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, *abseits*, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado (BHABHA, 1998, p. 228).

Esse argumento nasce justamente de pensar sobre esse interstício, como campo no qual a "prática discursiva da tradução negociasse incessantemente com os limites da própria inscrição institucional" (SISCAR, 2012, p.188). Por assim pensar, "o entre" põe em cena o que pode ser considerado como uma nova postura de e da tradução como acontecimento (OTTONI, 2003, s/p, apud SISCAR, 2012, p.188).

Cabe dizer, contudo, que desafio de compreender o processo de escolarização das crianças no Ensino Fundamental, ainda como nó da Educação Infantil. Isto, pois considera que, ao se discutir a necessidade de uma idade certa de alfabetização - seja ciclo de 3 ou 2 anos de escolaridade -, criam-se demandas para Educação Infantil, que colocam em xeque os sentidos do que se compreende pelo trabalho pedagógico na primeira infância.

Os deslizamentos do direito à educação aos direitos de aprendizagem, em articulação a ideia de "idade certa", configuram-se assim, interfaces que produzem tensão aos sentidos de educação, ensino e conhecimento na produção curricular das propostas pedagógicas de atendimento das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União,** Brasília,23 dez. 1996.

_____. **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: <portal mec.gov.brseb.arquivos.pdfensfundnoveanoriengerpdf>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. Parecer CEB 24/04. Estabelece normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. 2004b. Reexaminado pelo Parecer 06/2005. **Diário Oficial da União,** Brasília, 14 jul. 2005.

_____. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica,

2006.

_____. Lei nº 11.274/06.Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União,** Brasília, 07 fev. 2006. p.1.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União,** Brasília, 9 dez. 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 34. Brasília, 15 dez. 2010b.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 abril 2017.

BHABHA, H. **O local de cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de HomiBhabha. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro, Rocco, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento.** 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/8242/6240> Acesso em: 2 mar. 2017.

_____. **Força de Lei**: o fundamento místico da autoridade. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. **Educação infantil-ensino fundamental**: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos.** Linhas Críticas, vol. 21, núm. 45, maio-agosto, 2015, pp. 445-466. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

OLIVEIRA, Gustavo Gilson, OLIVEIRA, Anna Luiza, MESQUISA,Rui Gomes de. **A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educa-**

ção. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em:<http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 12 mai. 2017.

SISCAR, Marcos. **Jecques Derrida**: Literatura, política e tradução. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRODUÇÕES CURRICULARES COMO POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERCEIRO ESPAÇO

Cristiane Gomes de Oliveira
cristwin2@yahoo.com.br
Colégio Pedro II / RJ, Brasil
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ /RJ, Brasil
Rita de Cássia Prazeres Frangella
rcfrangella@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, ProPEd –RJ, Brasil
GRPESQ Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos/GCEDH/
Linha Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. ProPEd/ RJ, Brasil

RESUMO

Parte integrante de uma tese de doutorado que teve como principal objetivo analisar o processo de instituição da Educação Infantil em um tradicional colégio da rede federal de ensino no Rio de Janeiro, o presente trabalho traz a questão da formação docente como uma das temáticas que emerge do desafio de pensar a Educação Infantil sobre outras bases, que evidenciam e potencializam as diferenças nas relações com "o outro". Aportada nos estudos de Homi Bhabha, a partir da compreensão da cultura como enunciação, propõe o distanciamento de uma visão polarizada pouco produtiva entre a valorização de algumas práticas e negação de outras, é defende a análise dos processos de articulações, de negociações, de tensões como produções híbridas que emergem em um entre-lugar de encontro das diferenças, um entre-tempo que rompe com uma lógica linear e se constitui na imprevisibilidade, um terceiro espaço de enunciação, que permite a outras posições emergir. Nesse contexto, pensar a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, a constitui, nessa proposta de estudo, como prática de diferir no espaço escolar, mobilizando e deslocando saberes fazeres institucionalizados nas políticas de produção curricular. Observados diferentes espaços de enunciação de produção curricular no contexto analisado entre os anos de 2014 e 2017, através de entrevistas com docentes, registros de campo e análise documental, observam-se práticas e estratégias pedagógicas como a bidocência, a presença de professores especialistas de outras áreas ou campos de conhecimento na Educação Infantil, e a integração entre as diferentes áreas de conhecimento e segmentos de ensino na proposta curricular de atendimento às especificidades de crianças pequenas, alguns dos aspectos observados que evidenciam a instituição da educação infantil no contexto investigado como espaço privilegiado de formação docente na relação com o outro, com o diferente. Espaço que constitui e evidencia as produções curriculares, nas relações e tensões internas, e nos olhares de estranhamento na ambivalência da necessária desconstrução de ideia de disciplinas no contex-

to da Educação Infantil e da reafirmação das mesmas nas arenas políticas de disputas na produção curricular, contingencialmente situadas no olhar "de dentro e de fora", mas sempre num entre-lugar de produção de sentidos, de enunciação de novas práticas para a infância.

Palavras-chave: Currículo; Infância; Enunciação.

INTRODUÇÃO

Com as lentes voltadas para o processo de produção curricular considerando seus diferentes contextos e múltiplas formas de significação, a infância mobiliza a produção de sentidos em torno do currículo da Educação Infantil.

Assumindo a premissa da noção de currículo como enunciação cultural, como discurso que se articula na negociação com e na diferença em circunstâncias contingenciais, a discussão em torno de políticas curriculares para a infância desloca sentidos que se pretendem hegemônicos nas práticas pedagógicas e apontam para a própria produção curricular como política de formação na articulação de diferentes olhares sobre a infância e experiências com e para as crianças no âmbito educacional.

Parte integrante de uma tese de doutorado que teve como principal objetivo analisar o processo de instituição da Educação Infantil em um tradicional colégio da rede federal de ensino no Rio de Janeiro, o presente trabalho traz a questão da formação docente como uma das temáticas que emerge do desafio de pensar a Educação Infantil sobre outras bases, que evidenciam e potencializam as diferenças nas relações com "o outro". Tal proposição implica considerar as negociações e articulações presentes no entrecruzamento de adultos e crianças e de relações de poder presentes nas produções curriculares, e como essas relações são tecidas vislumbrando uma perspectiva de experiência alteritária.

Nesse contexto investigativo, a ideia autoridade (da condição de direito ou poder de ordenar, de decidir, de atuar, de se fazer obedecer na perspectiva adultocêntrica) é impelida pela ideia de alteridade (condição do que é do outro, do distinto, que se constitui através das relações de contraste, diferenças). Uma ideia não elimina a outra, não apaga as diferenças, não nega relação de poder, mas se dá na relação dialógica, ambivalente, híbrida.

Destarte, pensar a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, a constitui, nesta proposta de estudo, como prática de diferir no espaço escolar, mobilizando e deslocando saberes e práticas institucionalizadas nas políticas de produção curricular e de formação.

Escola: lugar de encontro

Narrar as escolas enquanto espaços de interação com o outro e significar esse encontro como formas de agenciamento e possibilidades de construção de um currículo é trazer a diferença ao foco de cena. Se por um lado, é diante da diferença que se constroem os binarismos, por outro, trazer a diferença ao foco de cena implica o desafio de evitar que tanto polarizações quanto discursos em torno da diversidade esvaziem toda a potência que a diferença produz.

Nesse sentido, estudos pós-estruturais são importantes ferramentas analíticas que desvelam vínculos da hegemonização epistemológica etnocêntrica e a formação do imaginário sobre "o outro", desconstruindo postulados coloniais e identidades fixadas dos sujeitos e de nações gestadas em contextos culturais, econômicos e políticos específicos. Desse modo, as noções de nação e de território são colocadas em pauta e trazem à tona temas como a diferença, a diversidade, o multiculturalismo em suas variadas formas de expressão e luta identitária (relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade, entre outras). Antes vistas como questões ideológicas constituintes de uma superestrutura como uma poeira que se desprega da base material, tais temáticas tornam-se centrais nas políticas públicas diante das dificuldades de lidar com a materialidade das diferenças (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013; FARIA et al, 2015).

Pensar, portanto, políticas curriculares sob a perspectiva da diferença possibilita a aproximação entre estudos que valorizam a escola como campo fértil de produção e significação do currículo como produção discursiva, na qual os sujeitos sociais são envolvidos, provocando diálogos entre estudos pós-coloniais e estudos dos cotidianos escolares.

Incorporar a vida cotidiana das escolas aos estudos das políticas curriculares é abrir novas possibilidades de significação do currículo, voltando o olhar para um lugar complexo de entrecruzamentos e entrelaçamento de ideias, de experiências, de culturas, no qual as *"noções de complexidade e a diferença podem ser assumidas como potencializadoras para discutir a relação entre currículo e cultura"* (FERRAÇO; GOMES, 2015, p. 280). Uma vez que se compreende que o currículo é constituído na articulação e confluência de diversos contextos (sociais, históricos, econômicos e culturais) que se interpenetram e influenciam, configurando campos de significação em rede, os cotidianos escolares são situados como *"entrelugares da cultura"* (Ibdem, p. 284), na acepção de concepções utilizadas porHomi Bhabha (2011,2013), em estudos que investigam práticas curriculares.

O entrelugar, identificado em alguns estudos que dialogam com Bhabha (2011, 2013) como *terceiro espaço*, é significado como espaço fronteiriço em que se dá o encontro com o outro e, portanto, os processos de enunciação. Nesse sentido, a fronteira é compreendida como lugar de encontro impetuoso, que em vez de fixar limites de um lado e de outro, delimitando onde começa

uma cultura e termina outra, as torna borradas, deslizantes, indefinidas, volúveis, instabilizadas pelas negociações, pelos processos de traduções culturais e hibridismos consequentes do embate cultural:

> Para Bhabha (1998), os termos do embate cultural, seja pelo antagonismo, seja pela filiação, são produzidos *performativamente*, e a articulação social da diferença, na perspectiva da minoria, é uma *negociação* complexa em andamento. Negociação, aqui, tem os sentido de *movimento*, de *processo permanente,* sem necessariamente ter que chegar a um consenso, um acordo comum, a um ponto de conciliação. Isso nos lança, permanentemente, como *pesquisadores dos cotidianos*, em múltiplas redes de negociações permeadas por ambiguidades, ambivalências das possibilidades que se apresentam nos interstícios, mas que não são fixas nem imutáveis. (FERRAÇO; GOMES, 2015, p. 284)

O caráter provisório dos currículos, em constante formação e movimento, é também destacado por Oliveira (2011),dada a circularidade a partir da qual são produzidos, impossibilitando a definição de início ou fim de influências entre as práticas cotidianas e os conhecimentos formais que os sustentam. Os binarismos são substituídos, portanto, no estudo de produções curriculares no cotidiano, por expressões que visam significar e destacar o caráter relacional dos elementos que os constituem. Dessa maneira, os currículos *pensados praticados* assumem um caráter provisório, único, alternativo, móvel, por serem (re)criados cotidianamente por atores que os constituem por meio de diálogos e enredamentos entre diferentes redes de conhecimentos e experiências que constituem os *saberes fazeres.*

Questionando, portanto, todas as formas extremas de binarismos, de polarização e consequente ideia de dominação, a produção curricular é pensada em uma lógica outra, que subverte a ideia de subalternização. Subversão essa que incita a descolonização dos saberes, em um processo que não é desprovido de conflito nem se dá de forma linear, visto que atinge e transforma o ser, causando deslocamentos entre os protagonismos (FANON, 2008).

O que estamos então entendendo por currículo? A análiseda relação entre currículo e cultura alarga os caminhos naampliação da noção de currículo, problematizando as práticas curriculares nas escolas, na observância dos diferentes sentidos negociados nas instituições escolares, potencializando-os como força política das ações cotidianas na ampliação das redes de conhecimento:

> Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituam elementos importantes do currículo, problematizamos essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia do currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes. (FERRAÇO; GOMES, 2015, p. 281)

Dialogando com a ideia dos autores de que, apesar dos diferentes mecanismos de homogenização, *"existem muitos currículos em ação na escola"* (idem, p.281), é enfatizada a ideia de que existe um currículo em constante enunciação em suas múltiplas facetas, experiências e significações enredadas em redes de conhecimentos tecidas cotidianamente, em diversos contextos e interesses, constituindo os discursos das políticas curriculares e políticas de formação docente.

Da mesma maneira, distanciando a interpretação de formas de agenciamento da noção restritiva de polarização entre posição/oposição, conformismo/resistência, e pólos e forças de dominação/dominados, as noções de agência são aqui compreendidas como práticas de produção de sentidos e de significação tecidas nas situações contingencias do deslocamento na ambivalência própria da produção política. Não há, portanto, na agência, definições dadas *a priori*, mas produções incessantes de sentidos insurgentes do contingenciamento.

Nessa complexidade são rompidas as análises dicotômicas para dar centralidade à enunciação para a qual as produções de sentido estão sempre construindo significações. Este movimento se dá nesta pesquisa, para, ao analisar a relação entre currículo e cultura, não incorrer o risco de significar o currículo como cultura, criando uma outra forma de materialização, seja para a cultura, seja para o currículo.

Ao concordar com a defesa de estudos do cotidiano escolar para os quais *"as teorias práticas curriculares inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, além de serem híbridas são, também, políticas de currículo"* (FERRAÇO; GOMES, 2015, p. 283), reforça-se a superação da ideia de que há textos e práticas, sendo os primeiros geralmente assumidos às prescrições curriculares governamentais, e as práticas como ações de realizar os currículos. Refutando essa concepção, na perspectiva discursiva compreende-se que toda ação (textual, linguística ou extralinguística) é ação política. Os textos oficiais prescritivos são considerados, portanto, vale reforçar, como ações constitutivas do discurso, na perspectiva de que toda ação é prática de significação, e portanto, política. O hibridismo, por sua vez, não constitui a soma das partes, nem pode ser materializado em um terceiro elemento como resultado de uma relação. Mas, é constituído, sobretudo, pelas ambivalências e deslocamentos próprios do encontro da diferença.

Nessa direção, ao defender a ideia de currículo como enunciação cultural, o currículo é evidenciado como processos constantes, sempre precários, inacabados, de articulações, negociações que se dão nas tessituras das redes cotidianas da escola, com os conhecimentos potencializados e hibridizados nos seus *saberes fazeres, teorias práticas,* mas não apenas neles. As confluências entre diferentes contextos e circunstâncias contingenciais nas tensões desencadeadas do encontro com o outro, no processo

de diferir, também estão permeadas nas hibridizações das redes cotidianas que vão despotencializando as análises polarizadas, extremistas. Dar potência (ou no modo contrário, despotencializar) trata-se aqui de evidenciar sua força política nos processos de enunciação, uma vez que somos todos, em qualquer circunstância, sujeitos políticos.

Tais concepções em torno das políticas públicas e curriculares têm mobilizado, em alguns estudos e práticas pedagógicas na Educação Infantil, o movimento chamado de "descolonização" ou de "anticolonização" da infância. Trata-se, de maneira simplificada, de uma mudança de olhar das bases conceituais sobre como a visão e as estratégias "colonizadoras" têm imperado nos cotidianos escolares e hegemonizado as políticas públicas educacionais (OLIVEIRA, 2017a).

Aportada nos estudos e Homi Bhabha, que traz a perspectiva da cultura associada aos processos de enunciação, o distanciamento de uma visão polarizada pouco produtiva entre a valorização de algumas práticas e negação de outras é defendida nesta pesquisa através da análise dos processos de articulações, de negociações, de tensões e produções híbridas que emergem em um entrelugar de encontro das diferenças, um entretempo que rompe com uma lógica linear e se constitui na imprevisibilidade, um terceiro espaço, de enunciação, que permite a outras posições emergir.

Pensada sob esta ótica, a infância é deslocada da margem na qual durante muito tempo esteve fixada, refigurando o passado e possibilitando insurgir enunciações do presente quando a questão da diferença é trazida ao foco do estudo dos processos culturais e educacionais.

Seguindo essa linha de pensamento, é possível encontrar estudos relacionados a temas da infância e da Educação Infantil sob o recorte da diferença, realizados por autores como Abramowicz e Vandenbroeck (2013), Faria e Finco (2013), Faria, Macedo e Santos (2013), Oliveira e Abramowicz (2013), Ritcher e Barbosa (2013), Abramowicz e Cruz (2015), Aquino (2015) e Faria et al (2015). De um modo geral essas estudos convocam a uma pedagogia que enfrente as ambiguidades da infância, com uma acepção de mundo que não nega os antecedentes de uma criança, mas também não a reduz a suas origens de maneira essencializada (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013). Há que se propor, então, outros caminhos para a experiência da infância na educação. Caminhos alternativos ao pensamento dominante do campo da educação de crianças pequenas, que busquem formas não convencionais, "pedagogias inventadas", sem copiarem um modelo de escola que reproduza as desigualdades, na observância constante das relações entre as discussões macroestruturais e o cotidiano educacional, convocando a uma acepção não colonizadora da infância (FARIA; MACEDO; SANTOS, 2013;RITCHER; BARBOSA, 2013).

Para fundamentar e potencializar a crítica aos moldes escolarizantes da educação, Faria et al (2015) apostam no pensamento pós-colonial a fim de desconstruírem as fronteiras disciplinares ao pensar a infância. A interseção de estudos como Literatura, História, Sociologia, Artes, Antropologia e Filosofia com os estudos da infância contribui para a superação de conceitos rígidos em torno da educação nessa fase da vida, naturalizada, neutra, de preparação para o futuro, para uma vida adulta que desapropia a experiência humana na infância.

Na mesma linha crítica, Abramowicz e Cruz (2015, p. 172) alertam para o fato de que, em nome da escola, coloniza-se a Educação Infantil numa espécie de *"pasteurização das singularidades"* das crianças, universalizando desejos e desautorizando discursos. Na visão das autoras são necessárias novas concepções da infância e da Educação Infantil que exijam o desmantelamento do que foi produzido como referência para a educação, em nome de uma cultura, de um povo, e de parâmetros psicologizantes e ou de maturação. Para pensar a educação sob a perspectiva da diferença as autoras fazem uma proposição inspiradas em cartografias da diáspora de Avtar Brah[60]:

> Propomos que o espaço da educação infantil seja analisado como um espaço da diáspora. Por se constituir como um espaço heterogêneo, a creche possui uma topografia própria. Nesse espaço se configuram de forma específica experiências e estruturas de poder. Há que se pensar em uma educação para a diferença de maneira imanente, não como algo que virá agregado ao fazer educação. (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 175).

A noção de espaço de diáspora configura-se, portanto, como um espaço local que atravessa todos os lugares de maneira imanente, um lugar sem origem que congrega diferenças, e no qual todos os grupos sociais *"infletem territórios tornando-os 'o seu lugar'"* (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013, p. 12). Para melhor elucidar a proposição de pensar a Educação Infantil em uma topografia específica, distanciada de uma pátria homogênea, idealizada, mas como uma inflexão territorial e temporal operada pelos coletivos sociais, o conceito do espaço de diáspora é aproximado ao terceiro espaço, conceituado por Bhabha:

> O espaço da diáspora opera de modo análogo à conceituação do "terceiro espaço", elaborada por Homi Bhabha (1996). Em Bhabha, o terceiro espaço atua como tropo do deslocamento onde ocorre a "tradução cultural" por meio de formas híbridas de interpretação e ressignificação da cultura. Para Bhabha a tradução cultural é também uma forma de experimentação de algo que, por sua vez, leva uma outra experiência cuja representação, a cada vez que é enunciada, molda o "terceiro espaço" como um lugar sempre inacabado, posto que abdica de qualquer proposição essencial ou fixa e assim "desloca as histórias

60

> que o constituem". (BHABHA, 1996, p. 37, apud ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 161).

Nessa topografia da Educação Infantil que se pretende tornar evidente, emerge a potência das crianças como possibilidade de criação, de invenção, de inauguração contrapondo-se à ideia de falta, de incompletude no olhar adultocêntrico. Para tanto, Aquino (2015, p. 103) sugere vivermos *"o estranhamento como estrangeiros/crianças nos espaços educacionais, para constituir lugares da infância, não só para crianças, mas a todos os atores envolvidos"* na Educação Infantil. Por meio desse olhar, torna-se possível perceber que as crianças produzem seus territórios como espaços significados com sentidos de pertencimento. Criticando práticas predominantes de homogeneização da educação escolar, que muitas vezes em nome de um processo de inclusão acabam sendo excludentes diante das identidades de pertencimento (faixa etária, etnia, gênero), a autora problematiza a antecipação de práticas educacionais escolarizantes na Educação Infantil:

> A educação infantil com o ingresso cada vez mais cedo e agora com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade, muitas vezes tem operado no sentido de modelar a expressão e o imaginário infantil, justamente quando a expressão e o imaginário estão se inaugurando. (AQUINO, 2015, p. 103).

Nesse contexto, considerados: o reconhecimento das especificidades da infância na educação de crianças pequenas, a significação do currículo como produção social e, portanto, cultural, que se constitui em diferentes lugares de enunciação, e a potencialização da escola de Educação Infantil enquanto espaço público de interações e produção de subjetividades, significada como possibilidades de criação, interessa analisar como tais considerações são traduzidas na ideia de um currículo para a Educação Infantil. Em outras palavras: como têm se constituído os processos de enunciação das produções curriculares na Educação Infantil?(OLIVEIRA, 2017a).

Infância, currículo e formação: significações em negociação

Observados diferentes espaços de enunciação de produção curricular na escola que constituiu o campo de pesquisa entre os anos de 2014 e 2017, através de entrevistas com docentes, registros de campo e análise documental, a existência de práticas e estratégias pedagógicas como a bidocência (presença concomitante de dois professores como regentes de turma sem distinção hierárquica nas funções), a presença de professores especialistas de outras áreas ou campos de conhecimento na Educação Infantil(Musica, Artes Visuais, Informática e Educação Física identificadas por professores naquele contexto escolar como professores de linguagens especializadas), e a integração entre as diferentes áreas de conhecimento

e segmentos de ensino na proposta curricular de atendimento às especificidades de crianças pequenas, são alguns dos aspectos que perpassam a questão da formação docente em diferentes níveis e que evidenciam a instituição da Educação Infantil no contexto investigado como espaço privilegiado de formação docente na relação com o outro, com o diferente.

Fragmentos das entrevistas realizadas com equipe pedagógica da instituição e registros de observações de campo e narrativas docentes sobre suas experiências trazem nas cenas do cotidiano a produção discursiva em torno do currículo, da infância e dos desafios impostos às formações e seus entre cruzamentos.

Uma das professoras entrevistadas, que se tornou depois coordenadora, relatou sua chegada à escola e as primeiras impressões que teve:

> Eu entrei com o ano letivo já iniciado, não tive aquela suave imersão na realidade da escola. Achei realmente em termos organizacionais a escola mais próxima dos servidores, tive uma boa recepção da gestão, uma apresentação da escola... mas o trabalho com as crianças foi uma surpresa [em comparação à] experiência que eu tinha do município com um espaço que era menor, que exigia, querendo ou não, um controle maior das crianças: um susto! Um espanto! No primeiro dia em que eu acompanhei uma turma, as crianças saíam da sala correndo, uma liberdade [com a qual] eu não estava acostumada. Então pra mim aquilo causou um espanto, um desconforto que eu não esperava ter. Eu desconhecia aquela experiência, então pra mim aquele primeiro dia foi desconcertante! Diferente do que eu estava acostumada... foi uma oportunidade única de "sair da casinha" e lidar com uma realidade totalmente diferente que me exigiu repensar, exigiu uma mobilização, uma aceitação. Pra mim não foi fácil chegar e não foi um mar de rosas [...] E também o trabalho com a bidocência, que eu nunca tinha tido essa experiência! Foram três pontos novos naquele ano: me exigiu autoconhecimento; exigiu um trabalho com essa minha dupla; exigiu um lidar com as crianças que eu não estava acostumada, uma faixa etária que eu não estava acostumada. Foi um momento de renovação da vida... mas não foi um momento fácil ou alegre! Foi um momento de desafio... Era uma outra proposta de formação que, de forma prática, era totalmente nova pra mim, e que me fez repensar o trabalho, a profissão, a forma de atuação, a concepção de criança, a questão da educação das crianças e [com] todo esse contexto foi possível repensar nessa atuação dentro do colégio e me fez também querer continuar e querer investir mais na minha formação. (Giovana, Coordenação de Projetos)

A bidocência é um investimento do colégio investigado na instituição da Educação Infantil que constitui uma novidade para os professores que lá chegam. Santos e Mello (2015) narram suas experiências relativas à bidocência, destacando-a como uma prática pedagógica que se diferencia da maior parte

dos sistemas de ensino do nosso país, por ter dois professores regentes, simultaneamente, em cada turma. Argumentam que a prática é um olhar cuidadoso sobre as especificidades e necessidades dos bebês e das crianças atentando para a indissociabilidade entre educar e cuidar, negando a prática comum da divisão de tarefas entre professores e auxiliares. Destacam como maiores benefícios dessa prática as diferentes possibilidades de olhar uma criança de forma compartilhada e dar atenção quase em tempo integral aos pequenos grupos. Essa regência compartilhada, apesar de desafiadora, impacta positivamente as avaliações, planejamentos e interações:

> Voltando às nossas experiências anteriores ao colégio [...] nas quais assumíamos sozinhas uma turma de Educação Infantil, era comum vermos professores e até, em alguns momentos, nós mesmas, agindo apressadamente, por conta do excesso de demandas, como um intruso ditando como devia ser a produção da criança, antecipando suas respostas, resolvendo os conflitos pelas crianças ao invés de incentivá-las a pensar sobre como resolver. Essas nossas atitudes "aligeiravam" as atividades, mas inibiam a criança em sua potência de reflexão, imaginação e autonomia na tomada de decisão. Ao contrário, a bidocência [...] tem propiciado tempos de autoria das crianças, já que a possibilidade de um professor mediar situações em um pequeno grupo, enquanto outro medeia outro grupo é garantida quase na totalidade do tempo. (SANTOS; MELLO, 2015, p. 11)

Essas experiências são presentes nas falas dos diferentes professores. No final de 2014, em uma reunião pedagógica de avaliação, uma professora declarou:

> A bidocência é muito difícil. Eu não consegui até hoje entender a bidocência. A gente está acostumado a trabalhar sozinho. De repente se ver junto com o outro, diante de pessoas com formação e visão diferente e ter que fazer junto! (Joana, Coordenadora Pedagógica/Registro de diário de campo)

A experiência da bidocência traz o exercício desafiante da convivência na presença do outro em relação de alteridade. Bhabha (2013), ao discutir a enunciação na perspectiva da diferença afirma que a alteridade implica constituição híbrida, sem apagamento das diferenças, mas em uma identificação ambivalente que na irrupção mantém sempre o encontro com o duplo, produzindo deslocamentos e incertezas do significado cultural.

Nesse caminhar são percebidos muitos deslocamentos. No final de 2014, em um Conselho de Classe (COC), um professor de música que trabalhava pela primeira vez com crianças dessa faixa etária falou da experiência de *"vivenciar o outro na troca com ele, de se envolver, de vestir essa outra roupagem na experiência com as crianças"*. Falou também sobre o lugar desconfortante e ambivalente da Educação Infantil, de ser uma etapa nova na instituição e

ao mesmo tempo desse *"frescor, da inspiração da novidade, do começo da empolgação"* da equipe. (Registro de diário de campo, COC, dezembro de 2014).

Nesse mesmo mês de dezembro de 2014, uma professora recém-concursada para regência na Educação Infantil fez, em sua avaliação de fim de ano, uma declaração:

> Eu fiz Pedagogia, mas não estudei a infância. Ouvir a Clarice falar de infância foi imprescindível para mim. Foi fundamental. [A professora interrompe a fala e se emociona. Diz que gostaria de prestar essa homenagem à Orientadora Pedagógica. E justifica a fala:] Você estar em sala de aula e de repente sair para assumir uma função é muito difícil, porque as pessoas se acham diferentes sim. E nessa função, a abertura para ouvir é fundamental. A gente que vem do município está acostumada a estar muito sozinho nesse caminho... (Laura, professora da Educação Infantil)

Em uma reunião de planejamento semanal, em 2015, as Orientadoras Pedagógicas apresentaram uma pergunta como desafio para a semana, como ponto de observação dos próprios professores, para ser respondida no encontro seguinte: *"O que vocês mudaram no planejamento em função do que as crianças trouxeram essa semana (necessidades, interesses)? O que foi possível mudar para a próxima semana? O que aprenderam com as crianças?"*. E ao fim da reunião relataram o quanto têm crescido ao sugerir propostas e também ao observar e interagir com as crianças, na prática com as professoras regentes: *"Cada vez que entro na turma, me formo também como professora. Não é supervisão!"* (Clarice, Orientadora Pedagógica/Registro de diário de campo).

As intervenções citadas revelam deslocamentos da prática em direção à troca, às relações, ao protagonismo infantil, à movimentação em relação às expectativas de responsáveis e à construção de olhares a respeito dos instrumentos de avaliação que, para uma parte da equipe, constituía uma novidade. Não havia modelos prontos, estavam sendo construídos coletivamente.

Em um dos cursos de capacitação oferecido pela instituição para professores da Educação Infantil, ressurgiam temas relativos às integrações entre as diferentes áreas de conhecimento, valorizando os processos de criação e autoria das crianças e o papel mediador dos professores. Em um dos cursos, uma das professoras de Artes Visuais relatou a dificuldade de deixar a produção livre criativa aflorar, a ser explorada: *"são 18 cabeças pensantes diferentes, querendo coisas diferentes com o professor para mediar isso tudo"* (Registro de diário de Campo, julho de 2014).

Outra temática abordada nos cursos de capacitação para os professores da Educação Infantil falava do uso das tecnologias como possibilidade de autoria das crianças, como usar as tecnologias para a produção. A palestrante problematizava as dificuldades dos docentes em realizar plane-

jamentos que envolviam o uso de ferramentas que fossem utilizadas pelas crianças, como autoras, deixando-as explorar e mostrar o que sabem, como fazem. Provocou os servidores presentes no curso a naturalizar a presença das tecnologias na escola, tornando esses equipamentos invisíveis no sentido de deixarem de ser surpresa para as crianças, ou uma grande novidade: *"é preciso trazer a vantagem cultural da tecnologia para a escola"* (Registro de diário de campo, julho de 2014).

Nesse momento a professora de Informática ressaltou a importância do estudo para essa mudança de perspectiva, dizendo que estava totalmente voltada aos estudos de documentos orientadores para trabalhos com a infância, mas que a prática ainda era um desafio, um campo a ser descoberto: *"como fazer se ainda temos a visão que a criança vai entrar no laboratório, sentar e fazer o que pensam*os?", pergunta, voltada às possibilidades de integração com as outras áreas. Uma das Orientadoras Pedagógicas, por outro lado, se disse satisfeita por ouvir a abordagem sobre as mídias como formas de expressão e comunicação, o que amplia a relação da criança com o computador e outros equipamentos (tablets, máquinas fotográficas, entre outros), vislumbrando possibilidades de outros usos em espaços para além dos laboratórios.

A palestrante finalizou dizendo que as mídias fazem parte da cultura da criança, e que essas culturas devem perpassar as práticas pedagógicas. E provocou o grupo a destensionar as relações entre as áreas e começar a garantir o "como fazer" na discussão das concepções na construção do Projeto Político-Pedagógico. Uma das professoras se voltou para o grupo e disse: qual é a nossa metodologia? Estamos conversando, mas precisamos conversar mais... E falou da imensa alegria de chegar à escola e não receber nada dizendo: *"toma, a escola está pronta!"*. E do grande desafio de chegar e receber: *"façam a escola como vocês acham que deve ser!"* (Registro de diário de campo, julho de 2014).

Revelam-se, nessa tensão, os desafios de organização do planejamento e rotina escolar de forma a atender as especificidades das crianças, integrando diferentes áreas de conhecimento em experiências significativas, demandando a organização dos tempos dos professores e atividades para as crianças, em um tempo no qual a criança deve ser o eixo central da produção curricular.

Esses desafios são abordados por professores em uma reunião pedagógica de avaliação:

> [...] a nossa formação teórica na Educação Infantil é de que a criança não tem partes no currículo. O currículo parte da criança. A criança é o currículo. Fazer um currículo com tanta gente e olhar a criança no foco é difícil... aos professores de linguagens pedimos desculpas porque não sabíamos fazer isso, não sabemos como trabalhar com isso. Eu queria muito que ano que vem a gente sentasse e fizesse um currículo nosso, pensa-

> do nessas crianças de 3 anos, sem fechar em "atividades". Em nenhum lugar a gente tem tanta gente boa junto, envolvendo diferentes linguagens pra pensar o currículo para as crianças, nessas condições que o colégio apresenta pra gente. Muita outras escolas dizem que isso não é importante, mas muitas também não têm recursos pra bancar isso... (Professora Isabela/ Registro de diário de campo, dezembro de 2014)

A entrevista concedida por uma das integrantes da equipe gestora revela, nesse contexto, a produção discursiva em torno do currículo da Educação Infantil em suas diferentes possibilidades de significações, e como sua produção tem se constituído entre essas tensões, ao longo dos quatro anos que compreenderam o período da pesquisa na instituição(2014-2017):

> A gente vive a construção constante de um currículo lá dentro, e que se faz no dia a dia. Assim que a gente chegou a gente não tinha nenhum papel, depois a gente até recebeu o projeto de implantação... mas não tinha nada dizendo como seria o nosso dia-a-dia. Os pais entram ou não entram na escola? [...] As coisas mínimas do dia-a-dia, isso teve que ser construído e criou tensão lá nas discussões. Porque cada professor chegou com uma concepção diferente de Educação Infantil, com uma ideia de trabalho. Então para gente chegar num consenso e tentar construir esse currículo... Pode alfabeto na sala? Não pode? Currículo é só essa questão de se trabalhar leitura e escrita, raciocínio lógico, matemático? Ou não? O pátio também é currículo? Isso tudo pra mim faz parte dessa construção, porque eu entendo que todos os momentos da escola são pedagógicos e está tudo dentro desse currículo. Tudo é experiência. Para mim o pessoal da secretaria está dentro do currículo, nessa relação com a família, com as crianças. Então eu não tenho uma definição certa, mas eu vejo que todo Projeto Político-Pedagógico da escola, da forma mais ampla, está falando de um currículo. E ele é construído no dia-a-dia. Mesmo que já estivesse alguma coisa escrita, ele estaria claramente sendo reelaborado diariamente pelas pessoas. Até rodízio de pessoas que chegam, que saem, que trazem contribuições, professores efetivos que estão chegando, que ainda então compondo as equipes. Então são muitas realidades, muitas experiências que vêm somar, vêm tensionar, acrescentar, enfim, pra gente poder o tempo todo repensar esse currículo. Então pra mim é tudo, tudo o que está acontecendo ali dentro faz parte desse Currículo. (Priscila, Coordenação Setorial/Direção/2016).

Desse modo, a Educação Infantil vai sendo instituída e insurge como o novo que desvela o processo agonístico, criador, de formação, político. A abertura para a concepção produção do currículo e das práticas pedagógicas geravam falas entusiasmadas presentes em algumas entrevistas, dando a conotação de que naquele espaço havia condições para a discussão em torno de

concepções de infância e de práticas pedagógicas na Educação Infantil gerando sentimentos de ansiedade e expectativa diante do desafio assumido, em sua condição ambivalente, alteritária e potente diante da diferença:

> Para mim, naquele momento era um caminho que eu nunca tinha tomado, que eu nunca tinha percorrido. Não que fosse um caminho ruim, era um caminho novo! Então eu tive que aprender formas de lidar com as crianças na proposta da escola... que era uma proposta de maior autonomia dos alunos, uma proposta de maior diálogo com as crianças, de uma relação do professor com a criança de mediação. Que eu também aprendi muito com o trabalho com a minha dupla... porque ela já tinha uma experiência maior com esse tipo de trabalho. [...] Mas acho que em termos pedagógicos foi bom porque foi uma possibilidade de trabalho que eu sempre sonhei, que eu sempre via nos livros, nos relatos de possibilidades fecundas de Educação Infantil que existiam, mas que pra mim era desafiante... era diferente mas que me fez acreditar na potência dessa educação, dessa proposta de educação pra Educação Infantil. (Giovana, Coordenação de Projetos/2016)

Sobre esse processo desafiador, Oliveira e Abramowicz (2013) defendem:

> É preciso pensar a educação, a criança e a infância a partir de outras bases; bases estas pensadas a partir das diferenças. Essa infância que tentamos o tempo todo capturar, resiste e nos escapa, em um movimento incessante de se reinventar (p. 163).

A infância como terceiro espaço na formação docente e produção curricular: sobre possibilidades de caminhos

Algumas reflexões cabem em torno do encontro das especificidades da infância e da Educação Infantil em contextos de produções curriculares, na observação de práticas pedagógicas institucionalizadas que se pretendem homogeneizadoras. Os fragmentos alcançados através de cenas do cotidiano e significações enunciadas neste estudo em suas diferentes formas de manifestações e registros, constituindo assim também uma produção discurso acerca do currículo e da infância, reverberam na formação docente.

A rede de complexidades que se forma no entrelaçamento de situações que emergem no processo de produção do currículo, incita refletir sobre a prática pedagógica na perspectiva da diferença, na relação com "o outro", nos tensionamentos de certezas e de estranhamentos que envolvem a constante necessidade de negociação. Nessa perspectiva são focalizados processos de discussão, articulação e negociações em torno de produções curriculares na Educação Infantil voltando o olhar para as movimentações e deslocamentos que esses espaços de produção provocam, ou sobre como são provocados, pela presença de adultos e crianças igualmente reconhecidos como esse "outro", e como se dão suas relações na participação da produção do currículo (OLIVEIRA, 2017b).

É portanto, no estabelecimento dessa relação, e na compreensão do currículo em sua instância cultural e que envolve negociações e articulações que reside a perspectiva alteritária da discussão trazida para este estudo. Nesse sentido, e para não ser contraditória, são refutadas análises polarizadoras de negação de determinadas práticas em busca de homogeneização de outras. Mas pensados movimentos de possibilidades outras que insurgem nas articulações, nas tensões, nas produções híbridas que emergem desse entrelugar de encontro, como terceiro espaço mobilizado, entre outras situações possíveis, pela presença da criança na escola e do reconhecimento deste como também o seu lugar, e dos adultos em formação no próprio exercício docente.

Com base nos pressupostos da perspectiva discursiva assumida e na compreensão do currículo como enunciação, o processo de produção curricular da Educação Infantil é evidenciada como diferença no contexto escolarizado, situada no entrelugar de flutuação de significados na oferta dessa etapa da Educação, constituindo-se como o *"condutor incisivo de tradução e da negociação entre culturas que se legitimam de forma diferenciada"* (BARREIROS; FRANGELLA, 2007, p. 75).

Não há, entretanto, nessa perspectiva de análise, a ideia de um currículo dado à priori, fixado fora da escola a ser aplicado, nem somente constituído nela. Desarticulando a ideia de cultura totalizada, há fechamentos provisórios e flutuantes na produção de sentidos que são atravessados por relações de poder diversas e complexas que, ao contrário de uma fixação absoluta, são hibridizadas tornando os fluxos em caminhos possíveis, em produções híbridas e inacabadas, em constantes processos de ressignificação. Nesse contexto, sempre haverá o escape que foge ao que se tenta planejar, prever ou conter (LOPES; MACEDO, 2011), ainda que haja discursos totalizadores na tentativa de fixar uma concepção hegemônica, pautada na ideia de qualidade sobre formas prescritivas e igualitárias de conhecimento ou de "boa formação", evidenciando a enunciação de caminhos possíveis para novas práticas para a infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. Cartografias em Educação Infantil: o espaço da diáspora. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 155-179.

ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

AQUINO, Ligia. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et

al (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 95-105.

BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da multieducação na cidade do Rio de Janeiro. **InterMeio**, Campo Grande/ UFMS, v. 13, p. 126-141, 2007.

BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Textos seletos de HomiBhabha. COUTINHO, Eduardo de Faria (Org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 109-124.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MACEDO, Elina Elias de; SANTOS, Solange Estanislau dos. Educação Infantil e diversidade cultural: para uma pedagogia macunaímica. In:

ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 49-70.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antônio Oliva. Políticas da diferença nos cotidianos escolares: ou sobre a problematização das práticas curriculares com ênfase na diversidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 271-289, set./dez. 2015.

LOPES, A.C.; MACEDO, E.**Teorias de currículo**. SãoPaulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de Oliveira.**"Que rei sou eu?". Instituições públicas de excelência, políticas educacionais e currículo:** uma análise sobre o processo de instituição da educação infantil no Colégio Pedro II.219f.Tese(Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação–Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017a.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de Oliveira."Essa escola é uma Nárnia no Colégio Pedro II": o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR)

como terceiro espaço. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de (Orgs.). **Currículo e formação de professores**. Sobre fronteiras e atravessamentos. Curitiba: CRV, 2017b. p.147-166. Série Temas em Currículo, Docência e Avaliação.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Educação e diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença.** Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 149-167.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisa com o cotidiano. In: **SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS, COTIDIANOS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, I, UFES, 8 a 10 ago. 2011. Vitória: UFES, 2011

RITCHER, Sandra R.S.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Entre Mia Couto e Michael Vandenbroeck: outra educação da infância por inventar. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Orgs.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus,2013.

SANTOS, Renata; MELLO, Tatiana. A bidocência como cuidado com os sujeitos na Educação Infantil do Colégio Pedro II. **Práticas em Educação Infantil**. Construindo a Prática, v. 1, n. 1, nov. 2015. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/374/313>. Acesso em: 6 mar. 2016.

A INFÂNCIA SOB O SIGNO DA DIFERENÇA: QUEM É O OUTRO NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO CURRICULAR?

Maria Clara de Lima Santiago Camões
m_cscamoes@hotmail.com
Colégio Pedro II / RJ, Brasil
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ /RJ, Brasil
Rita de Cássia Prazeres Frangella
rcfrangella@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação
GRPESQ Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos/GCEDH/
Linha Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/RJ, Brasil
Financiamento: CAPES

Criança é só um adulto pequeno, e adulto, é só uma criança grande. Por isso que os adultos, na verdade são crianças. (Maria Alice, 5 anos - anotação do campo 2017)

RESUMO

Com o objetivo de analisar que condição de currículo se tece ao deslocar a criança de uma condição de subalternidade trazendo-a para o foco dos processos de produção curricular, este trabalho insta discutir sobre como as propostas curriculares são produzidas na Educação Infantil e que sentidos se hegemonizam nesta produção. Destaco a possibilidade de empreender uma discussão que evidencia a cultura como singularidade e propõe um olhar para a educação da infância como articulação de diferentes experiências. Trata-se de uma pesquisa que versa sobre a infância como experiência e ao encaminhar reflexões que apontam para os sentidos de experiência das crianças e suas infâncias na produção curricular, assumo sua instabilidade constitutiva, de modo que somente o discurso será capaz de construir sentidos para estas infâncias, evidenciando a proliferação dos significados. Sem ideal, sem garantias, sem prescrições, uma relação com o outro, concebida como relação de alteridade. Aponto para a inexistência de uma estrutura fixa que determina discursos que posicionam a criança no lugar da subalternidade, especialmente a partir da articulação com estudos de Homi Bhabha (2011, 2013) e Spivak (2010), alinhada a uma perspectiva pós-estrutural que também incide sobre a concepção de infância, como espaço sem origem fixa e sob o signo da diferença. Tal perspectiva se desdobra no entendimento de políticas de currículo como produção político-discursiva, reforçando o argumento de que a partir das negociações e disputas em torno da significação da infância, edu-

cação e currículo se hibridizam na formulação curricular. O caminho desta investigação encontra na ideia de hospitalidade de Derrida uma possibilidade pensar sobre a "língua" da infância, muitas vezes, inaudível ou destituída de significação. Assim retomo a pergunta feita por Spivak (*Pode o subalterno falar?*) indagando: Como temos criado espaço para ouvir as crianças, em "sua língua", na Educação Infantil? Também com Derrida e suas proposições acerca da experiência, aponto para uma perspectiva que subverte a lógica de um contexto marcado e enraizado como patrimônio. Derrida, em termos desconstrutivos critica a realidade das coisas, aproximando-se de uma espécie de não-experiência ou de experiência impossível, e nesse sentido amplio o olhar para pensar a experiência da aporia. A experiência da aporia como um espaço-tempo transitório, um caminho onde perturba-se a ideia de fronteira, um para além da experiência. Aproximando a experiência da descontrução, evidencio uma perspectiva alteritária, a experiência radical como alteridade, uma experiência do outro, a impossibilidade de apreensão total do outro. O OUTRO como impossibilidade, como rastro. A opção por desenvolver um trabalho que questionasse a subalternidade da infância, carregou o desafio de compreender a construção de uma pedagogia *com* a infância que contemplasse a escuta, a diferença, a subjetividade, a singularidade, instigando a sair do lugar comum e atravessar fronteiras para conhecer outros lugares. Lugares outros para nos fazer ver e ouvir que a escola se torna um espaço-tempo de produção cultural quando a diferença é evidenciada.

Palavras-chave: Alteridade; Experiência; Currículo

INTRODUÇÃO

A escrita desse trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em educação, em processo de finalização e se dedica a pensar a infância como espaço sem origem fixa, sob o signo da diferença, e analisar que condição de currículo se tece ao deslocar a criança de uma condição de subalternidade trazendo-a para o foco dos processos de produção curricular. Este trabalho insta discutir sobre como as propostas curriculares são produzidas na Educação Infantil e que sentidos se hegemonizam nesta produção. A fala de Maria Alice, aluna de cinco anos de uma escola federal de educação infantil do Rio de Janeiro, potencializa esse olhar para a diferença que congrega. Para Maria Alice a diferença está no tamanho que evidencia sua percepção de não serem iguais. Dessa diferença emergem possibilidades de negociação, de modo que não há um sentido a priori, mas um olhar para esses sentidos hibridizados com e na diferença.

A diferença como hibridismos culturais, deslocando o foco de perspectivas binárias que dicotomizam e hierarquizam raça, gênero, classe social, religião e compreende a diferença constituinte dos sujeitos, desvincula a infância de uma etapa que precede uma busca por consenso.

Sob o recorte da diferença, estudos de autores como Abramowicz (2013); Faria (2013); Vanderbroeck (2013), Finco (2013) entre outros, apontam para uma ruptura com as práticas homogeneizadoras no processo de escolarização, propondo uma experiência da infância que se distancia de uma prática escolar que reproduz desigualdades.

Investigar articulações/negociações que disputam sentidos na produção curricular na Educação Infantil, problematizando a (re) significação de um currículo para a infância, diante da perspectiva descolonizadora, me distancia de uma visão essencialista de cultura com caráter universal e me aproxima dos estudos de Homi Bhabha, trazendo para o campo do currículo a ideia de produção curricular como enunciação cultural.

Bhabha (2013) fala do discurso colonial como crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural. Neste sentido, a proposição de pedagogias descolonizadoras aproxima-se da valorização das ambiguidades da infância e toda complexidade que envolve os processos educacionais. Situa-se numa perspectiva que valoriza a diferença, a alteridade e as relações híbridas.

Discutir outra forma de educação, assumindo a impossibilidade de uma teleologia, remete a um discurso sempre contingente, sujeito a pluralidade de contextos enunciativos. Assim, para além da escolarização precoce, este olhar desafia a subverter a lógica escolar da previsibilidade em direção à experiência da infância que convoque a uma acepção não colonizadora, problematizando todas as formas de colonialismo, dentre elas o adultocentrismo, em busca de outra forma de ver as crianças. Como evidencia Finco (2013) duvidar, questionar e desconstruir pensamentos dicotômicos irrompe como oportunidade de refletir sobre a construção de pedagogias descolonizadoras, em direção a uma pedagogia da infância que fuja de amarras generificadas.

O colonialismo ao operar com a lógica de fixação de sentidos elimina a possibilidade da diferença, ao passo que uma discussão sobre o hibridismo cultural, referendada em Bhabha (2013) abarca a ideia da cultura como prática de enunciação, de produção de sentidos. Neste sentido, ao operar a partir de uma perspectiva pós-colonial, coloca-se sob suspeita as imagens pré-definidas de povo e sujeito gestadas em contextos políticos, econômicos e culturais específicos. São narrativas de unidade, mesmidade, homogeneidade que preconizam uma infância idealizada, isolada, preservada e silenciada e assim educamos para socializar, para disciplinar, para controlar, para colonizar em espaço/tempos e ações pensadas por adultos com experiências planejadas.

Resistir à colonização inaugura a possibilidade de pensar a história da infância para além de fixações, trata-se de romper com uma memória de formatação escolar da modernidade que busca, neste processo de escolarização, adaptar as crianças ao mundo, capturando suas histórias, culturas, narrativas...

Resgato a fala de uma professora que me ajuda a olhar e me distanciar da lógica de fixação de sentidos, numa proposição em que é preciso descolonizar. Camila é uma professora da Educação Infantil, ela contava, durante apresentação numa Jornada Pedagógica realizada no ano de 2018, sobre o seu processo de "encrespar" os cabelos. A possibilidade de voltar a se reconhecer e "enegrecer" e a potência disso diante das crianças negras da escola. Contava-nos sobre como uma criança negra ao ser questionada por ela a respeito do que mais gostava na escola e sua resposta enfática: O SEU CABELO! Contou-nos ainda sobre um responsável, pai de uma criança negra, que a procurou para dizer o quanto era importante a ver ali, naquela escola, como professora para mostrar a sua filha onde os negros podem chegar. "Esse conteúdo não está escrito. As crianças deitavam nos cabelos da Camila, amassavam, e ela se deixava ser tocada, mexida." - disse outra professora da turma. Nós também somos responsáveis por este olhar que desaprisiona e mais do que adaptar as crianças ao mundo, é preciso ressignificar as narrativas de certeza, como possibilidade de habitar brechas dos discursos dominantes.

Camila é uma professora negra que tem se dedicado a pensar a formação docente e tem compartilhado sua experiência como professora e pesquisadora negra com as crianças da Educação Infantil. Sua fala e sua escrita intencionam "compartilhar sentidos singulares de uma professora no desejo de dar a ler a urgência de uma educação e formação docente antirracistas." (LIMA, 2018, p. 1).

Os discursos dominantes impregnam a escola de sentidos fixados, assim, a professora é alguém que está lá para ensinar. Desconstruir esse olhar e assumir as crianças e suas infâncias como desafiadoras de nossas pretensas estabilidades com sua presença, desestabiliza discursos que fixam colonizadores e colonizados e instaura a possibilidade de encontro com o outro. Um encontro que promove incerteza, complexidade, não linearidade, subjetividade, singularidades, constrange identidades fixadas e práticas pré-concebidas.

Tal qual nos sugere Silva (2010), é preciso que como educadores e educadoras críticos, abramos o campo do social e do político para a produtividade e diversidade de sentidos, para ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido.

Acredito que a relevância da questão proposta está na possibilidade de compreender o currículo, especialmente com as crianças, como produção cultural e construção híbrida, que traz as marcas da presença de diferentes culturas em negociação e se dá num espaço de diálogo com alteridades, abrindo caminho para diálogos possíveis entre diferentes gerações.

Evidencio aqui um movimento chamado de descolonização e assim, ao olhar para infância, abrindo mão de uma concepção iluminista, incorro sobre um caminho que valorize a experiência humana das crianças e suas infâncias

Emerge a necessidade de produção de um campo de pesquisa que evidencie a potência das crianças. O importante seria romper com o maniqueísmo dicotômico, pois assiste-se a uma falência de modelos e referências que atendam as novas configurações de tempo e espaço e as grandes narrativas não mais são suficientes para explicar o futuro da humanidade, a proposta gira em torno de uma outra estética que só surge quando regida pela diferença.

O tom híbrido dos discursos pós-coloniais parece revelar que mesmo sob condições de opressão, nem colonizadores, nem colonizados permanecem os mesmos, pois não é possível preservar um suposto monolinguismo original do colonizador nem do colonizado. Mas afinal, é possível conceber uma educação como experiência com e na diferença?

Educação para a infância: uma discussão sobre hospitalidade

> No início é difícil mesmo, mas você vai se acostumar. Quando eu cheguei, eu não sabia nada, mas todo mundo aqui ajuda. Você precisa de ajuda? Eu cheguei aqui há muitas e muitas férias atrás. Tem alguma pergunta? Pode anotar as perguntas e trazer, eu te ajudo! (Anita- 4 anos)

Anita, aluna da Educação Infantil fala sobre o tempo, sobre adaptação, aprendizagem, sobre a relação com o outro, sobre hospitalidade... Para que direção estamos indo? Um caminho de reconhecimento da infância para pensar o currículo ou uma produção pré-fixada para uma infância pré-definida?

Para que e porquê pensar a infância sob o recorte da diferença? Como pensar sobre a experiência com aqueles que configuro como "meus outros"? As crianças como "meus outros", como estrangeiros me impelem ao jogo de perguntas e respostas, de observações e investigações. Diante destas proposições, como é possível pensar a educação da hospitalidade? Como educar para alteridade? A ideia da ***criança como estrangeira***, me aproxima de Derrida (2003) e sua discussão acerca da hospitalidade. Um caminho de compreensão da construção curricular na perspectiva da diferença, na aceitação do "*outro criança*", exatamente como outro. Como sugere Finco (2013):

> A criança "estrangeira" que nos convida a nos maravilharmos com elas, suas produções, suas transgressões e também a nos inspirar para recriarmos nossas percepções e possibilidades de transformação desta realidade social determinada e perversa, onde a criança e suas infâncias estão sempre ameaçadas a perderem-se na lógica do formal, do vir a ser. Investigamos a "**criança como estrangeira**", não como alguém que é de fora, desconhecida, mas como alguém que nos instiga a sair do lugar comum e a conhecer outros lugares, atravessar fronteiras. (p.224)

À questão da hospitalidade também alinho as discussões acerca da alteridade, nesse sentido, olhar para a educação no contexto de uma ética de hospitalidade, implica a construção de uma relação ética que transcende o domínio do outro.

Distante de uma perspectiva que objetifica e assimila o outro numa lógica de apagamento das diferenças e neutralização da alteridade, a busca de olhar para a educação como acolhimento e alteridade inaugura uma abertura ao estrangeiro e aceitação de sua realidade. Como sugere Miranda (2016):

> Acolher o outro na sua radical alteridade consiste em não abordá-lo como tema, não representar a sua imagem como desprovida de existência, não transformar sua diferença em objeto de assimilação, enfim, significa não submeter sua alteridade ao regime de poder e domínio do mesmo. A educação como gesto de hospitalidade não visa dessa forma a tematização, a representação e a objetivação do outro. (p.410)

Ao trazer as crianças neste estudo, diante de uma perspectiva que problematiza uma experiência de subalternidade da infância, penso na contribuição dos sentidos desta pesquisa que vão se tecendo a partir de um olhar para a escola como espaço de significação curricular, vislumbrando uma centralidade - descentralizadora, desestabilizadora- da criança neste processo.

Olhar para a escola como espaço tempo de produção cultural nos faz pensar que esta construção curricular, nos termos aqui propostos, só é possível quando a diferença é evidenciada. Assim, penso o currículo como prática discursiva, como movimento da linguagem no qual há articulação/produção de significados/sentidos. Como artefato cultural que produz, reproduz e traduz sentidos continuamente, "*como prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalente de controle e resistência (...) isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação.*" (MACEDO, 2011, p.105)

Este movimento de fazer pesquisa com crianças me impulsiona a tentar uma aproximação através da mesma língua, o que me afasta da ideia de hospitalidade absoluta e incondicional. Sugere Ferreira (2008) que "*capturar o outro é fazê-lo falar a minha língua para que eu o apreenda e toque não pode ser estar junto.*" (p.86) Portanto, neste caminho de pesquisa com as crianças estrangeiras que me impelem e ofertam questões, me vejo diante da tarefa de, sem me valer da hospitalidade incondicional, assumir a responsabilidade pela língua que uso e as interpelo.

Assim, numa busca por estratégias que favoreçam o diálogo, trago a responsabilidade de assumir este lugar que me instiga e instaura um tipo específico de alteridade, que me tira do lugar comum. No entrelaçamento das ideias dos autores com os quais dialogo, vou costurando essa história sob uma ótica

que enuncia a responsabilidade de a cada instante decidir no terreno da indecidibilidade. Nesse sentido, a relação de causa e efeito, próprias do tempo linear, se desfaz na ideia de contingência.

Derrida nos convida a seguinte reflexão: *pedir ao estrangeiro que compreenda a língua que ali é falada para que possa acolhê-lo, não seria um ato de violência?*(2003, p. 15). Retomando e alterando um pouco pergunta feita por Spivak (2010): "Pode o subalterno falar?" reabro a reflexão: Pode o estrangeiro falar? Como temos criado espaço para ouvir as crianças, em "sua língua", na Educação Infantil? Potencializo as experiências de ouvir vozes infantis e a infância falada pelos adultos, num caminho que em diferentes sentidos apontam para binarismos a partir dos quais a infância é lida: superioridade/inferioridade, razão/irracional, audível/inaudível e tantos outros conceitos.

Em que medida esse reconhecimento tem possibilitado que a criança "estrangeira" potencialize suas particularidades, sem precisar se "adequar" a casa e aos costumes de quem lhe hospeda? Falo de uma educação marcada pelas ambivalências, resistências, criações, negociações constantes que não é e não consegue ser previsível. É na experiência com a alteridade que vislumbro uma educação da infância. Diz Derrida (2003):

> [...] a hospitalidade absoluta exige que eu abra a minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro (provido de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe ceda lugar, que eu o deixe vir, que eu o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (a entrada num pacto), nem mesmo seu nome. (p. 23 - 24)

Derrida (2003) interroga a respeito da hospitalidade: "*consiste em interrogar quem chega? Começa endereçada a quem? Ela começa por uma acolhida inquestionável, num duplo apagamento, o apagamento da questão e do nome. É mais justo perguntar ou não perguntar*? (p.27)*"* Os questionamentos do autor abrem possibilidade para pensar sobre o sujeito do discurso e o sujeito a quem é endereçado o discurso: Quem é o outro considerado na construção do currículo? Pode ser este outro, criança? Como decidir se é a hospitalidade acolhedora ou hostil? Condicionada pelo direito ou inspirada pela justiça? Aberta ao estrangeiro ou delimitada a partir dele?

Tomé (2014) aponta que o não reconhecimento do outro, apaga o discurso da diferença e assim não faz outra coisa senão prescrever, hierarquizar e fixar o outro. Uma hospitalidade sem reivindicações potencializa certa renúncia incondicional à soberania. Essa hospitalidade é segundo Derrida, ao mesmo tempo inviável e necessária, porque acolhe os que estão sem morada, que não falam a nossa língua. Neste sentido, o autor aponta para a questão da hospitalidade como impossível; pois, ao mesmo tempo em que não há hospitalidade sem limites, sem regras, sem condições, não há hospitalidade absoluta com limites,

regras e condições. Logo, a lei da hospitalidade é impossível. Falar de hospitalidade é, sobretudo, pensar o ato de acolhida. Na escola que acolhe as infâncias, a questão do estrangeiro e a dívida da tradução estão postas, as leis da hospitalidade são permanentemente reescritas e as línguas de Babel multiplicadas.

Assim a impossibilidade de apreensão do outro me ajuda a pensar o currículo nos mesmos termos, na medida em que ele é composto por uma multiplicidade de línguas e linguagens que não se sabe a origem e sobre o qual não se pode definir fronteiras.

Descolonizando a infância: A Educação como experiência:

Ascensão

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,
Foi que vi que o adulto é sensato!
Pois como não tomar banho nu no rio entre pássaros?
Como não furar lona de circo para ver os palhaços?
Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?
(Ausência da voz é infantia, com t, em latim.)
Pois como não ascender até a ausência da voz –
Lá onde a gente pode ver o próprio feto do verbo –
ainda sem movimento.
Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes –
ainda sem penugens.
Por que não voltar a apalpar as primeiras formas da pedra.
A escutar Os primeiros pios dos pássaros.
A ver As primeiras cores do amanhecer.
Como não voltar para onde a invenção está virgem?
Por que não ascender de volta para o tartamudo!

(BARROS, 2005b, p.41)

A infância marca descontinuidade, desequilíbrio, apresenta-se como sempre novo. A poesia que chama de "Ascenção", evidencia a infância como este momento. Ascender para ter a possibilidade de sempre (re)iniciar, (re)conhecer, (re)ver, (re)descobrir...Ao nos aproximarmos das crianças precisamos reconhecê-las como sujeitos que, escapam de certas determinações. Estão na escola, na família, mas capazes de transgredir regras naturalizadas, questionar, subverter. Ao ler a infância descrita por Manoel de Barros abro caminhos para pensar sobre infância numa busca constante pela condição de experiência em diálogo com Derrida.

Nesse sentido, aproximo-me de Derrida diante da aporia hospitalidade/hostilidade e o pensamento da alteridade radical. Aproximo-me também de suas proposições acerca da experiência, apontando para uma perspectiva que subverte a lógica de um contexto marcado e enraizado como patrimônio.

Derrida, em termos desconstrutivos, critica a realidade das coisas, apro-

ximando-se de uma espécie de não-experiência ou de experiência impossível, e é nesse sentido que trago o autor e amplio o olhar para pensar a experiência da aporia. E não sendo possível resolver aporias é preciso apontá-las e preservá-las incessantemente.

"A coisa mesma sempre escapa" (DERRIDA, 1994) evidencia uma questão central no pensamento derridiano: a impossibilidade da experiência ou a impossibilidade radical de acesso as coisas enquanto elas mesmas como condição de possibilidade de qualquer experiência. A crítica de Derrida parece recair sob a noção de "experiência de", como possibilidade de acesso a realidade das coisas (contextos), pois a coisa mesma sempre escapa.

Em *Força de Lei,* Derrida (2010) refere-se à experiência como "*travessia, que passa através e viaja a uma destinação para a qual ela encontra passagem"*(p.29) e sendo a aporia um não caminho, evidencia a justiça como experiência que não se pode experimentar. A justiça como experiência do impossível: "*Uma vontade, um desejo, uma exigência de justiça cuja estrutura, não fosse uma experiência da aporia, não teria nenhuma chance de ser o que ela é, a saber, apenas um apelo a justiça."(*p.30)

O exemplo da justiça e do direito ampliam o olhar na compreensão da experiência da aporia, na medida em que ajuda a olhar para o direito como cálculo e a justiça como incalculável. A justiça exige que se calcule o incalculável, assim como as experiências aporéticas são tão improváveis quanto necessárias. O enigma derridiano diz respeito não apenas ao conhecimento da lei e acesso a ela, trata-se do enigma do próprio texto, exaltando sua inacessibilidade, que condenaria toda experiência humana a uma exterioridade em relação à linguagem, que é o próprio sentido da vida. Para Derrida só a linguagem nos permite acesso a uma ideia de experiência.

Como sugere Siscar (2006), o saber está comprometido com a injunção de um dever, não se trata de um solo sobre o qual se podem lançar as bases de um edifício definitivo, de modo que a resposta ao outro encontra-se na origem do discurso.

Aporia vem do grego 'aporos' que significa sem passagem ou sem saída. A aporia é algo impraticável e para Derrida, todo conceito tenta escapar das aporias, na busca de uma definição, de acabamento. A experiência da aporia é, nesse sentido, uma travessia, assim, o real não se localiza neste ou naquele lugar, na saída ou na chegada, ele se dispõe na travessia. Um espaço-tempo transitório, um caminho onde se perturba a ideia de fronteira, um para além da experiência que aponta para uma certa originalidade ou radicalidade da própria experiência.

Como aponta Vilela (2010), procura-se outro lugar para a experiência e sugere que talvez a infância, propicie-nos uma aproximação com a figura do acontecimento, na medida em que se desenha como *im-possibilidade* e *aber-*

tura: "Talvez o mundo seja a infinita infância dos sentidos" (p.59). A infância como momento original do começo infinito, o espaço sem espaço do desejo, uma dança sobre o abismo em que a abertura ao mundo se coaduna com a possibilidade da experiência como ato político de criação de si:

> Nesse movimento de travessia, rompe-se o espaço da significação o qual define uma realidade anterior, procurando, não já um outro plano de significação, mas o devir de um sentido que continuamente nasce. [...] O acontecimento é o nascimento contínuo de um sentido, de uma força selvagem do começo, no regresso imperfeito à violência da origem. (p.63)

Para Derrida trata-se de pensar a impossibilidade de uma experiência plena, num caminho que se aproxima da noção de rastro, na medida em que a escritura jamais poderá se reduzir a forma da presença. "*Quanto ao conceito de experiência, ele é aqui bastante embaraçoso. Como todas as noções que aqui nos servimos, ele pertence a história da metafísica e nós só podemos utilizá-lo sob rasura* (DERRIDA, 1999, apud HADDOCK LOBO, 2013, p. 265). A perspectiva metafísica, desloca a questão do homem para outro espaço, um novo terreno como forma de abertura para a vinda de algo além do homem, sem reter aquilo que seria "próprio do homem". Não há presença plena, toda presença está condicionada pela não presença, do mesmo modo não há sentido pleno, pois o sentido depende sempre do contexto que nunca está saturado em função das inúmeras possibilidades interpretativas que o constituem.

O conceito de traço no pensamento de Derrida auxilia na compreensão de conceitos como memória, sujeito, narrativa, escritura e experiência. O traço como possibilidade de se inscrever e se apagar, marcam sua presença como uma ausência, a ausência do que já passou, de modo que, uma nova origem está sempre sendo inaugurada, trata-se de um presente que se renova continuamente. A ideia de passado se confunde com a de presente e o que já aconteceu se torna presente por meio das memórias que são narradas. A memória, a escrita e até a fala são feitas de ausências. Vemos, por exemplo, a capacidade que tem a escritura de atravessar contextos e se fazer presente na ausência. Rememorar contextos prospecta sempre um novo presente. Somos feitos da presença/ausência do outro em nós, nosso nome e nossas memórias são resultado dos outros. A crença na presença do sujeito do discurso viabilizaria estabilidade e centralidade do dizer proferido. .

A perspectiva da desconstrução em Derrida, interroga a paternidade do saber e assim coloca sob suspeita a responsabilidade do autor na escrita da verdade e no destino dos enunciados proferidos. O que assim se questiona é a origem reconhecível, sob os termos de uma originalidade absoluta.

A relação alteritária é assumida como fio condutor que atravessa a principal questão aqui proposta e agora retomada: a possibilidade de olhar a infância sob o recorte da diferença, problematizando uma educação que concebe a

infância como experiência. Sem ideal, sem garantias, sem prescrições. Uma relação com o outro, concebida como relação de alteridade, deixando assim de evidenciar esta separação nós/outros para nos reconhecermos na diferença, como possibilidade de fazer-nos e refazer-nos como sujeitos alterados.

Alteridade que, segundo Derrida (2006), como singularidade, como imprevisto latente, nos questiona.Decidir em tal momento de indecidibilidade é reiterar o engajamento como a única condição de resposta à alteridade radical, no entanto o autor faz questão de frisar que esse caráter indecidível, não deve trazer hesitação ou estagnação, ao contrário, deve convergir como condição para todo acontecimento. De tal modo que, neste trabalho, olhar para as experiências das crianças o situa numa perspectiva desconstrucionista, na medida em que chamo a atenção para impossibilidade de controlar o que é incontrolável. Fugindo a uma perspectiva que se erige por estruturas e que intenta controlar e deter os acontecimentos, incorri minhas reflexões sob o ponto de vista do acontecimento, que como tal, nos impossibilita de conhecê-lo a priori, porque ele simplesmente irrompe e se dá. Assim também é o olhar para as experiências, experiência como acontecimento.

"Experiência do rastro", "experiência do feminino", "experiência de interrupção", "experiência do adeus", "experiência da aporia", "experiência da cegueira", experiência do impossível" são nomes usados por Derrida para referir-se a experiência radical da desconstrução. Essa experiência do outro, esta alteridade radical que sempre escapa. Como sugere Derrida (2011), a disrupção da estrutura e a suspensão de conceitos como centro e certeza evidenciam a impossibilidade de definição de um centro como presença, tampouco é possível definir um lugar que guarde a natureza de sua existência como lugar fixo. O centro deixa de ser origem e se torna discurso, sistema no qual o significado originário, transcendental, nunca está fora de um sistema de diferenças.O sujeito não é um ente presente, não há como buscá-lo no passado nem no futuro, sua presença é sempre adiada. A identidade nunca será completa e vai introduzindo um suplemento neste jogo da significação.

Entendo que este trabalho está preocupado com a experiência humana, especificamente com o imbricamento entre as experiências das crianças e adultos no processo de criação curricular, de modo que este currículo, construído cotidianamente num movimento em que tanto os adultos (incluem-se aqui professores e demais profissionais que atuam na escola) quanto as crianças tornam-se responsáveis por esta construção, evidenciam a intenção de trabalhar a partir de um processo de significação das práticas a partir de um olhar que concebe a infância como experiência. Um olhar que evidencie a experiência do outro como outro e nos faça indagar: Em que medida temos possibilitado uma educação com as crianças? O que fazemos com a diferença que habita a escola?

A argumentação em favor de uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos, encaminha, na leitura que faço um olhar distante da subalternização de relações em nome de uma educação que concebe a infância como experiência. A criança é vista como outro que se constitui na enunciação da diferença, no espaço de negociações provisórias, portanto, o entendimento do currículo como produção cultural salienta as negociações que disputam e se hibridizam na formulação curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado, em que há lutas por identificações e construção de discurso. Quando remeto à negociação, apóio-me, em Bhabha (2013), e sua compreensão deste processo como espaço em que significados são construídos dialogicamente, evocando o caráter discursivo da produção de sentidos.

A recorrência com que vou enunciando termos como articulação, negociação, incompletude, contingência, fixação, parcialidade, instabilidade, mobilizam reflexões sobre processos de significação do que entendo como currículo, e especialmente nesta pesquisa sobre como mobilizo estas questões, relacionando-as a uma produção curricular para e com as crianças. O uso recorrente dos termos se inscreve assim, em função dos diálogos com os autores e com a perspectiva pós-estrutural que mobiliza tal discussão. Não as assumo e nem poderia como verdades, mas como afirmações contextuais que me ajudam nesta investigação, e assim venho trabalhando e me apresentando ao longo texto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Na experiência de alinhamento do que configura a lógica dos adultos para a infância e o que a própria infância enuncia sobre ela, o encontro com as perspectivas educacionais na educação Infantil se revela ambivalente, evidenciando o tempo disjuntivo na produção curricular, que não nega a participação das crianças, mas muitas vezes a condiciona a um olhar que a posiciona no lugar da subalternidade. O que conduziu a produção desse texto foi a idéia de pensar a Educação Infantil como alteridade e encontro, diálogo sem consenso pleno, mas em um constante processo de (re)significação e negociação.

Nesta relação (criança e adulto) evidencia-se um sentido que se coloca em disputa, em negociação, assim, o desejo de ouvir as crianças e de compreender esta relação entre elas e os adultos, especialmente discutindo os processos de produção curricular, me distancia de uma perspectiva que objetifica e assimila o outro numa lógica de apagamento das diferenças e neutralização da alteridade

As diferenças e as identidades não estão dadas, mas vão se constituindo contingencialmente, assim, ao me distanciar da subalternalização da infância, evidencio as diferenças e o reconhecimento da infância em suas especi-

ficidades, a diferença como alteridade perguntando: qual a perspectiva a se adotar para entender as perspectivas das crianças?

Aposto num caminho de dissolução da criança imobilizada e encarcerada sob os olhares vigilantes dos adultos, sugerindo um movimento que redirecione os olhares de modo a enxergar as singularidades infantis e suas produções culturais. As crianças nos dizem sobre as relações e fornecem, através de seus discursos, subsídios para a construção de pedagogias descolonizadoras. Investir nestes discursos infantis não representa uma apropriação ou captura dessa linguagem como estratégia de controle, mas como abertura para afirmação das diferenças.

Parto assim das crianças e de como elas pensam a escola que é delas. Olho para estas infâncias que não se pode materializar, mas que se aproximam, no olhar, nas falas, nos gestos e assim, mais do que circunscrever estas experiências no campo da individualidade, problematizo, o que estas vozes audíveis podem evocar a quem com elas se relaciona. A assunção da escola como um espaço-tempo de produção cultural, nos faz pensar que essa produção curricular, nos termos aqui propostos, só é possível, quando a diferença é evidenciada.

Que então possamos pensar sobre projetos que intencionam colonizar, capturar, assimilar, normatizar, adultizar e que preconizam uma infância idealizada, isolada e silenciada, em detrimento de uma infância como experiência. Pensar projetos que carreguem possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, como escapes que nos ajudem a pensar a diferença. Como sugere Miguel (2014) é preciso reivindicarmos a descolonização do conceito de infância, enxergando, ele próprio, como invenção colonizadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. Cartografias em Educação Infantil: o espaço da diáspora. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. (Orgs.). **Infâncias e Pós-colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil -ALB, 2015.

ABRAMOWICZ, A; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Proposições**, v. 20, n 3, set/dez. Campinas, p.179-197, 2009.

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Proposições**, v.14, n. 3(42), set-dez. Campinas, p.13-24, 2003.

ANGELO, Adilson De. Da Sociologia da Infância no Brasil e seus diálogos com a Educação Infantil: uma entrevista com Daniela Finco. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 219 - 226. jan./jun. 2013.

BARROS, M. **Brincadeiras. Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planetas, 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001,2003.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 2.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BHABHA, Homi K. **O Bazar Global e o clube dos Cavalheiros Ingleses**. Textos seletos de Homi Bhabha. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

DERRIDA, J. **A voz e o fenômeno**: introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

DERRIDA, J. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Força de Lei**: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FARIA, A. L. G. e SANTOS. S. E. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.6, n 3 (16 ed), edição especial temática, p.63-74, ago/out. 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, FINCO, Daniela. Creches e Pré-Escolas em busca de Pedagogias descolonizadores que afirmem as diferenças In: ABRAMOWICZ,Anete; VANDENBROECK, Michel. (Orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papirus,2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MACEDO, Elina Elias de, SANTOS, Solange Estanislau dos. Educação Infantil e Diversidade Cultural: para uma pedagogia macunaímica. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel. (Orgs). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papirus,2013b.

FERREIRA, Tais. Dos porquês: do teatro, das crianaçs, da escola, do modo de escrita. Por que?!? In: Skliar, Carlos (Org). **Derrida e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HADDOCK-LOBO, Rafael. Notas sobre o trajeto aporético da Noção de experiência no pensamento de Derrida. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 259-274, jan./jun. 2013.

LIMA, Camila Machado de. Professora negra em formação ou professora em

formação negra? Infâncias do cabelo...**IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação** Rio de Janeiro, 01 a 05 de outubro de 2018.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível: **Cadernos de Pesquisa**- v.45, n. 157, p.468-507, jul/set.2015.

MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. In: **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. LOPES, A. C. e ALBA, A. de. (Orgs.). Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre ensino e educação: **Cadernos de Pesquisa**, v.42 p.716-737. Set/dez. 2012.

MACEDO, E. Currículos e pesquisa com o cotidiano. In: **I Seminário Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores**. UFES. 8 a 10 de agosto de 2011.

MIGUEL, Antônio.Infância e pós-colonialismo. **Educação e Sociedade**, v 35, n 128, p 629-996, jul-set., 2014.

MIRANDA, José V. A. Ética da alteridade e o paradoxo da hospitalidade ao outro na educação. Conjectura: **Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 406-419, maio/ago. 2016.

SISCAR, Marcos. A experiência do impossível: o problema da responsbilidade política em Jacques Derrida. **Rev. Let**., São Paulo, v.46, n.1, p.209-229, jan./jun. 2006.

SPIVAK, G.C. Pode o subalterno falar?. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOMÉ, Claudia M. F. F. Discurso, sujeito e currículo para diferença: o por vir da desconstrução derridiana. **Espaço do currículo**, v. 7, n.1, p. 169-183, Janeiro a Abril de 2014,

VANDENBROECK, Michel. Vamos discordar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, nº 2, nov. 2009.

VANDENBROECK, Michel; ABRAMOWICZ, Anete (Orgs). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papiprus, 2013.

VILELA, Eugénia. A Infância entre as ruínas. In: PAGNI, A. P. e GELAMO, R. P. (Orgs). **Educação, experiência e contemporaneidade**. São Paulo: Acadêmica, 2010.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DE CRIANÇA, DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE FORMAÇÃO

Andrea Braga Moruzzi
deab.moruzzi@gmail.com
Bianca Neves Borges da Silva
bia.nbs19@gmail.com
Camila Maria Ghisloti de Matos
camilam.matos@yahoo.com.br
Giovana Alonso
gyovanaalonso@hotmail.com
Marcos Gonçalves
garudafly13@hotmail.com
Mariana Gonçalves Fabrício
marianagfabricio@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
São Carlos, SP. Brasil

RESUMO

O conceito de infância atravessa o olhar do grupo no que corresponde as nossas pesquisas. Trata-se de um conceito que mobiliza diferentes discussões quando interligados por exemplo, na contraposição entre a infância moderna, concebida pelo conhecido historiador Philipe Ariès e pela infância contemporânea, já ressignificada por alguns autores de nossa época; passa também por uma percepção da infância como dispositivo e de toda estruturação que se faz em torno do sexo e do gênero das crianças e que, consequentemente, passa também pela maneira de conceber àquela criança que vivencia uma certa experiência de infância nas escolas da educação infantil. São tantos atravessamentos possíveis que são disparados por um simples questionamento: o que é infância? Esse questionamento traz para o grupo a inquietação de problematizar, por exemplo, a Infância 2.0 – a infância na contemporaneidade, indagando sobre a estabilidade do conceito de infância a partir do contato da criança com as tecnologias. Sob a perspectiva teórica da Sociologia da Infância, problematize-se: o que vê uma criança quando olha uma tela? A quais mundos e dimensões essas crianças estão sendo transportadas e o que estão experienciando em suas infâncias? Os estudos da infância, ou Sociologia da Infância, têm criado muitas inflexões conceituais como, por exemplo, a criança deixa de ser considerada como um homem em miniatura ou como um vir a ser, e passa a ser considerada algo que já é por si só e que possui suas especificidades. Considerando o conceito de ator social e exercendo seu protagonismo, sua agência, problematize-se como esses conceitos podem ser utiliza-

dos para analisar a infância 2.0, ou seja, uma experiência de infância vivida em frente às telas, seja de smartphones, seja de tablets ou notebooks. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como objetivo geral analisar quais transformações as tecnologias têm produzido nos modos de socialização da infância contemporânea, discorrendo analiticamente sobre o conceito de socialização no interior do campo da sociologia da infância. Tem como objetivos específicos: levantar os estudos realizados envolvendo infância(s), criança(s), socialização e tecnologia(s); analisar o conjunto das publicações encontradas e a maneira pela qual os debates discorrem sobre as tecnologias em articulação com a vida das crianças e a forma de viver a infância; analisar e refletir, com base na produção encontrada, a respeito das transformações ocorridas nos processos de socialização das crianças a partir de suas interações com as tecnologias. Esta investigação compõe os estudos do EDIPIC na medida em que problematiza um conceito supostamente estático, como o conceito da infância, e traz interlocuções com os atravessamentos da cultura, da cybercultura e da tecnologia nela inerente. Ainda mobilizando nossas inquietações para o conceito de infância o grupo começa a se debruçar sobre as Crianças Trans na mídia. Esta investigação, especificamente, retoma a forma pela qual o conceito de infância foi construído a partir de uma concepção específica de sexualidade, podendo ser compreendida também a partir da ideia de dispositivo de Michel Foucault. Nessa dimensão, percebe-se que a invenção da infância não se deu de forma descolada à uma certa concepção de sexo e de sexualidade, que por sua vez, se liga à construção heteronormativa da sociedade, estabelecendo para as crianças toda uma maneira de ser e de se portar diante das questões relativas à sexualidade. Percebe-se, ainda, que essa construção social da infância inflete nos dias de hoje nas formas de se estruturar as escolas, as instituições de educação infantil, às formações de professores de educação infantil e assim por diante, uma sequência de analogias ligadas a uma concepção de infância que é totalmente sexista e heteronormativa. Essa investigação visa mobilizar um olhar sobre esse conceito de infância, que surge como dispositivo, e ir ao seu avesso, as criança chamadas "trans", para entender a maneira pela qual essas crianças são hoje colocadas em discurso, por quem (por quais áreas de conhecimento), como e de que maneira são colocadas em discurso nas mídias digitais entre os anos de 2010 a 2018. Os teóricos que fundamentam esta pesquisa são, Michel Foucault, para a discussão sobre sexualidade e a construção da sexualidade na criança, e os estudos Queer com ênfase em Judit Butler. Esta discussão se adensa ao grupo na medida em que, ao problematizar sobre as concepções de infância e problematizar a heteronormatividade traz para o grupo, que é também constituído por professoras de educação infantil, uma nova visão sobre a forma de lidar com as crianças e as percepções de gênero e sexualidade nos espaços da educação infantil. São inflexões transformadoras, tanto para as pesquisadoras, quanto para as docentes do grupo e para outras que possam vir a ter acesso a essa pesquisa. Em

continuidade com esses estudos de gênero e sexualidade e seus efeitos na educação das crianças pequenas, temos problematizado também a maneira pela qual as Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas e Pedagogia, resultado da Resolução 02 do CNE de 2015, foram e, em alguns casos, ainda estão sendo implementadas, nos cursos de formação de professores, aos quais nelas devem se espelhar. Estas Diretrizes vêm fazer coro com os demais documentos nacionais que ressaltam a importância e a valorização do profissional de educação, da formação continuada deste e da equidade de acesso e permanência, tanto de professores quanto de alunos à um sistema educacional de qualidade. Esta Resolução têm sido reconhecida pelo seu caráter respeitoso e aglutinador das diferenças, deliberando para os cursos de licenciatura e Pedagogia a necessidade de se colocar as discussões de gênero e sexualidade no âmbito da formação de professores. Uma Resolução, portanto, que vai até, na contramão dos movimentos pautados nas deliberações dos PNE, cuja proposta era a retirada do termo gênero de quaisquer documento do Plano, colocando a discussão no campo da "ideologia" e do "comunismo". Esses movimentos, que chegam a ser bizarros de tão leigos, nos aproximam ainda mais do debate de gênero, na tentativa de compreender suas dimensões, preocupações e conceitos mobilizados. Temos nos debruçado de maneira mais específica para a Resolução 02 de 2015, buscando compreender, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, a maneira pela qual os cursos de Pedagogia da região sudeste realizaram ou não as adequações segundo a normativa em questão. A pesquisa também prevê entrevistas com os coordenadores dos cursos de graduação em Pedagogia e com professores que ministram disciplinas cuja temática central seja o debate de gênero. Nosso questionamento visa compreender o que de fato foi alterado nos currículos dos cursos de Pedagogia com essa nova Resolução, e o que não foi, não foi por quê? O que está em jogo quando há a preposição de uma alteração curricular cujo mote seja orientar os cursos sob uma perspectiva transversal de gênero e sexualidade? São questionamentos que nos fazem pensar sobre a formação de professores e em especial, na formação dos professores da pequena infância, sob os quais o grupo enfatiza suas pesquisas. O grupo tem uma preocupação também em olhar para a educação infantil e construir para esse nível da educação básica um conjunto de referenciais teóricos que possam colocar a criança no centro do trabalho pedagógico da escola. Sabe-se que transformar essas concepções teóricas em práticas não é uma tarefa simples, pois a prática é atravessada por muitas variáveis que colocam o trabalho muitas vezes na direção da incerteza. Em coerência com a compreensão do grupo a respeito da importância de se trabalhar nas dimensões dos "Contextos", temos também procurado estudar a Documentação Pedagógica como uma "concepção" de trabalho, espelhada na abordagem da Reggio Emília, mas que vai além de uma simples ideia de instrumentalização e registro da prática pedagógica. Documentação, segundo os autores com os quais temos trabalhado, é definida como construção de

memória sobre experiências e comunicação destas a outrem a partir de diferentes e variados recursos. Fotos, filmagens, registros escritos, diários de campo, diários de aula, painéis, portfólio seriam algumas das muitas possibilidades para a Documentação na Educação Infantil e o propósito de comunicação. Comunicar à família e à comunidade o que se tem proposto às suas crianças é o movimento pretendido para uma Educação Infantil inovadora e de qualidade, engajada com o compromisso, com o respeito e com a escuta. Além da comunicação, a Documentação é, também, o instrumento ideal para que o docente, enquanto profissional da educação, analise e modifique sua própria prática a partir de reflexões, comprometidas com o desenvolvimento da turma de crianças com que atua, com a prática dos demais docentes com que trabalha – a partir da troca de informações e de experiências – e com a instituição da qual é integrante e colaborado. Nesse sentido, temos duas grandes dimensões sobre as quais a Documentação Pedagógica atua – os docentes e às famílias. E temos então perguntado, e as crianças? A documentação é também o meio pelo qual a vida da criança vai sendo construída dentro e fora da escola e por ser dessa amplitude, a criança também precisa participar e elaborar sua Documentação. A amplitude dessa ação pedagógica que ocorre via a Documentação Pedagógica tem nos feito compreendê-la como uma concepção e não apenas como uma instrumentalização. É nessa direção que temos também pensado nossas pesquisas e nossas ações em "Contexto". Para finalizar, o grupo ainda vem trabalhando no sentido de investigar a concepção de formação que caracteriza sua nomenclatura – EDIPIC – Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto. Temos mobilizado nossas investigações teóricas e empíricas no sentido de compreender o referencial teórico que tem pautado a formação "em contexto". Encontramos em autores de origem portuguesa um conjunto de explicitações do que vem a ser a formação "em contexto" e que tem colocado a educação infantil como referência. De maneira geral, temos percebido que para pautar a formação "em contexto" os autores tem se valido de críticas às formas tradicionais de formação, levando em consideração que estas não trabalham com as reais necessidades e demandas das práticas apresentadas pelos professores e que por esta razão impactam de maneira tão ínfima no cenário educacional. A formação "em contexto" não é a formação exclusivamente ligada ao espaço físico das escolas, lócus de atuação dos professores. "Em contexto" significa levar em consideração o contexto da prática, àquilo que leva os professores às inquietações e à necessidade de formação. É, portanto, uma noção que traz uma concepção de formação, que não é necessariamente nova do ponto de vista teórico, mas é contemporaneamente desafiadora do ponto de vista de sua concretização.

Palavras-chaves: Infância, Educação Infantil, Formação em Contexto

INTRODUÇÃO

O conceito de infância atravessa o olhar do grupo no que corresponde as nossas pesquisas. Trata-se de um conceito que mobiliza diferentes discussões quando interligados por exemplo, na contraposição entre a infância moderna, concebida pelo conhecido historiador Philipe Ariès e pela infância contemporânea, já ressignificada por alguns autores de nossa época; passa também por uma percepção da infância como dispositivo e de toda estruturação que se faz em torno do sexo e do gênero das crianças e que, consequentemente, passa também pela maneira de conceber àquela criança que vivencia uma certa experiência de infância nas escolas da educação infantil. Nessa direção o Edipic tem trabalhado com duas pesquisas em especial, uma na qual destacamos a discussão da Infância contemporânea e suas relações com a tecnologia e outra na qual problematizamos a existência e invenção da criança Transgênero. Assim iniciamos pela discussão: O que vê uma criança quando olha a cidade? Perguntou-se a professora Anete Abramowicz (2011) em seu capítulo "A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância" (FARIA; FINCO, 2011). Com base nessa pergunta, levantamos o seguinte questionamento: o que vê uma criança quando olha uma tela? A quais mundos e dimensões essas crianças estão sendo transportadas e o que estão experienciando em suas infâncias? Os estudos da infância, ou Sociologia da Infância, têm criado muitas inflexões conceituais como, por exemplo, a criança deixa de ser considerada como um homem em miniatura ou como um vir a ser, e passa a ser considerada algo que já é por si só e que possui suas especificidades. Agora, como ator social e exercendo seu protagonismo, sua agência, como esses conceitos podem ser utilizados para analisar a infância 2.0, ou seja, uma experiência de infância vivida em frente às telas, seja de smartphones, seja de tablets ou notebooks, as possibilidades de viver em contato diário com as tecnologias se encontra cada vez mais intenso. A criança e infância na era das tecnologias digitais nos faz indagar se estão ocorrendo mudanças no tipo ou nos tipos de socialização-interação por meio do acesso e utilização cada vez mais presente das tecnologias digitais de informação e comunicação. De que maneira essas mudanças ressignificam ou alteram o modo pelo qual se percebe a infância? Este projeto se insere nos Estudos da Infância e conta com seu suporte teórico-metodológico para pensar essas mudanças. Alguns conceitos respaldam as discussões, dentre os quais destacamos: o conceito de infância, o de socialização e de tecnologia. Esta pesquisa, em especial, tem como objetivo geral analisar quais transformações as tecnologias têm produzido nos modos de socialização da infância contemporânea com base nas publicações encontradas nas bases de dados selecionadas.

Anterior ao debate sobre infância e tecnologia, é necessária a discussão sobre o conceito de infância e sobre o conceito de socialização; porém, para este trabalho vamos nos ater ao ponto central da pesquisa, que gira em torno

da infância e da tecnologia, e dos impactos desta sobre aquela, que podem ser considerados um ponto central para pensarmos em um tipo de infância dentro do que poderíamos chamar de infância contemporânea. Nisso consiste um tipo de vivência da infância que está diretamente associado os usos e convívio com a tecnologia, o que criou o conceito de cibercultura. Hoje vemos a criança como um sujeito social e histórico que modifica seu meio. E por meio da tecnologia digital é vivida nossa relação social; ela tem organizado o cotidiano de todos, e para a criança não seria diferente. Nisso se dá um conjunto variado de saberes e atitudes, conteúdos que são produzidos para e por crianças, por isso, podemos falar em uma cibercultura infantil (COUTO, 2013). Para Couto (2013, p. 901), "[...]a cibercultura é a vida construída por meio das redes sociais digitais, em meio aos inúmeros processos interativos e participativos. Através dessas redes construímos subjetividades e sociabilidades, e redesenhamos nossos modos de ser e viver". A cibercultura possibilita uma nova transmissão de conhecimentos de uma criança para outra de modo muito diverso e rápido por meio das tecnologias digitais. Estão ensinando umas às outras o que precisam saber para serem participantes plenas da cultura da convergência (JENKINGS apud COUTO, 2013). Essas crianças nascidas imersas em um mundo midiático vivenciam as mais diversas relações com as tecnologias digitais. Elemento apontado por Tapscott (1999) como "Geração Net", inserido em um movimento crescente e irreversível (COUTO, 2013).No ponto indicado pelo autor, de que as crianças estão ensinando às crianças, se pode indicar uma cultura de pares no virtual, para pensarmos dentro dos conceitos dos estudos da Sociologia da Infância. Segundo o Ibope, no ano de 2012 no Brasil, 94,2 milhões de pessoas têm acesso à internet, colocando o país como o quinto com mais conectados. Em setembro de 2012, as crianças de 2 a 11 anos representavam 14,1% dos conectados (COUTO, 2013). O que nos leva a concluir, segundo Couto (2013, p. 903), que "[...] a conexão em tempo real e a vida online passam a ser vistas como um complexo cenário de ação infantil num espaço-tempo de comunicação, socialização e aprendizagem". Podemos ver, por meio dos dados apontados, que há um número expressivo de crianças conectadas. A infância no século XXI é a primeira a nascer imersa na mídia digital (TAPSCOTT, 1999, 2010), uma geração que respire tecnologia e, por meio dela, é autora no mundo digital. Computadores, tablets e smartphones são vistos como algo natural, que as crianças utilizam para fazer amizades, conversar, comunicar, produzir narrativas, criar um mundo infantil digital. É o que Tapscott denominou como a "Geração Net", uma geração que está conectada. Isso faz com que as crianças vejam as tecnologias digitais como extensão de si; para elas os dispositivos tecnológicos podem ser tratados com intimidade, afetividade, pois veem nelas um amigo, com quem podem brincar e fazer muitas coisas, incluindo se relacionar com outras crianças e adultos (COUTO, 2013). Essas discussões nos sugerem que a criança passa, no sentido dos estudos da infância, a ser autora do mundo. Sarmento (2009) havia

escrito, em artigo, que as *medias* e as TIC são temas que merecem ser privilegiados dentre a ação social das crianças (*agency*), as interações intra e intergeracionais, as culturas da infância, as infâncias no interior das instituições e no espaço urbano; ou seja, temos a necessidade de pesquisar sobre esses temas que se mostram emergentes.

Esta pesquisa se insere no Grupo de Pesquisa – EDIPIC – Educação Infantil e Criança Pequena em Contexto, no sentido de se pensar quem é esse sujeito criança, que está inserido na Educação Infantil, conceitualmente e como isso se dá dentro do recorte da socialização com as tecnologias disponíveis. São adotados os pressupostos do campo teórico dos Estudos da Infância, ou Sociologia da Infância, para se respaldar. A análise dos dados se dará a partir dos conceitos que colocam a criança e a infância como construção social, uma infância não universal. Considera a variabilidade de construção da infância, as crianças como atores sociais plenos, uma variável sociológica que se articula com gênero, classe e pertencimento étnico (ABRAMOWICZ et al, 2010).

Pensar o processo de socialização intermediado, na contemporaneidade, pelas tecnologias, nos faz questionar quais são as dimensões que teremos que colocar nessa equação para entendermos o sujeito criança e qual a infância que está sendo constituída por meio das interações dadas neste contexto. Nosso foco, portanto, será no sentido de problematizar a socialização e a forma pela qual ela pode se constituir em uma infância típica da contemporaneidade.

O conceito de infância também é mobilizado na pesquisa que problematiza as crianças transgêneros nas mídias digitais. Este estudo está pautado nas discussões sobre crianças que não se identificam com seus gêneros atribuídos no nascimento e manifestam uma contrariedade em seguir normas e padrões pré estabelecidos socialmente, por isso são denominadas por muitos teóricos e pela mídia como "crianças transgênero". Tais padrões normativos são fortemente reafirmados dentro das instituições escolares e estão enraizados numa lógica heteronormativa e binária que restringem as formas de expressar e viver das crianças, como violam seus direitos básicos enquanto ser humano. Ao mesmo tempo, essas mesmas crianças estão sendo retratadas na mídia, de uma maneira, talvez, tão violenta quanto a que são tratadas na escola. Estão sendo classificadas, medicalizadas, analisadas por especialistas psiquiátricos e psicólogos como desviantes e anormais. Objetiva-se analisar como essa criança transgênero é apresentada à sociedade pela mídia digital, que hoje se consolidou como um dos maiores meios de comunicação e informação em massa. Para isso realizamos uma pesquisa bibliográfica com o levantamento de todas as notícias encontradas no buscador *google.com* entre os anos de 2010 a 2018 que tratavam da temática de crianças transgênero. Para aprofundar a análise dos dados fizemos também um levantamento teórico com as

publicações acadêmicas sobre a mesma temática e no mesmo recorte temporal no buscador (*googleschoolar.com), a* fim de compreender o que as pesquisas têm debatido sobre essas crianças e o que a mídia mostra à população a respeito destas crianças. A análise teórica se pauta nos estudos Queer e em reflexões que se coadunam no paradigma não identitários, problematizando a forma pela qual as identidades são construídas, sejam elas quais, quantas e como forem. Tentamos com essa pesquisa contribuir com o debate revelando a violência vivida por crianças por serem negligenciadas em suas singularidades, por não terem suas vontades respeitadas e por serem ridicularizadas quando tentam viver de alguma maneira os seus desejos, e ao mesmo tempo, o processo de engessamento que ocorre quando as colocam em uma nova categoria que é igualmente identitária.

Pensamos a sexualidade na sociedade atual a partir dos estudos de Foucault (1977) que referenciado em Moruzzi (2012) compreende que *"(...) esse dispositivo disciplina corpos, regula e normatiza a população, regulamenta o prazer e os saberes sobre o sexo e, além disso, ocupa-se, por meio desse regime sobre o sexo da preservação da espécie"* (MORUZZI, 2012, p.62). O dispositivo da sexualidade atua sobre o corpo da criança num primeiro momento de forma moralista e em seguida se expande para além de desenhar o sexo da criança e todo seu processo de pensamento e desenvolvimento criando "regimes de verdade" sobre a criança e como se viver a infância, produzindo uma sexualidade que separa os indivíduos em normais ou anormais, desviantes ou perversos (MORUZZI, 2012, p 96). De acordo com a autora, essa movimentação no sentido de regulamentar o sexo determina em seu regime de verdade o imperativo da heterossexualidade, ou contemporaneamente a heteronormatividade. Estruturar a família e outras instituições tendo como foco a proteção da criança com uma constante vigilância sobre a forma que ela lida com seu corpo e sua sexualidade passou a ser o grande foco na sociedade contemporânea. Das várias categorias identitárias que foram sendo criadas para normalizar e dividir as crianças, as que têm relação com o dispositivo da sexualidade são o foco desta pesquisa.

Segundo Moruzzi (2012), a infância também se constitui como um dispositivo histórico do poder porque, é a partir de uma nova forma de pensar o seu corpo e a sua sexualidade que são disparadas sobre a criança toda um conjunto de normativas. Essa nova normativa é justamente a infância como deve ser experienciada. Dessa maneira, é compreensível entender o porquê a mídia continua agindo tão expressivamente na infância, e agora na criança trans, porque é como se a criança não pudesse romper as correntes do binarismo homem/mulher. É como se a criança trans pudesse ser explicada como um desvio biológico ou psicológico/ psiquiátrico em que a cabeça é feminina e o corpo é masculino ou o contrário, uma vez que nada pode fugir dessa logística binária.

A infância como dispositivo atua como uma espécie de manutenção de toda logística binária porque ela é a condição de existência da família nuclear heteronormativa. A criança transgênero transgride as fronteiras do gênero binário, mas ao ser colocada no modelo binarista, mantém a estrutura familiar e heteronormativa.

Atualmente para compreender os processos e as lutas sobre as identidades formadas e atribuídas aos indivíduos a partir do dispositivo da sexualidade é preciso fazer uso das contribuições de Foucault em torno da sexualidade como construção social e somar aos estudos pós modernos que abarcam as questões de gênero. Para tanto nos debruçamos sobre os estudos da Teoria Queer que trazem Foucault como um dos principais teóricos que inicia o debate. A teoria Queer foca sua crítica à ideologia da heteronormatividade, que se refere à heterossexualidade como única orientação sexual correta e natural do ser humano, margilizando todas as demais formas de sexualidade. Essa linha ideológica atinge também a comunidade LGBT+ pois cria normalizações por meio de comportamentos e posicionamentos, pelo modo de falar, agir, vestir dos indivíduos que assumem determinada sexualidade (MISKOLCI, 2012).

No Brasil, a pesquisadora Guacira Lopes Louro tem sido destaque quando pensamos em redesenhar a educação a partir dos estudos Queer. Imediatamente a combinação parece não ser viável, pois Queer e escola parecem se repelir. Enquanto a instituição escolar é formada por projetos, binarismo, normas, disciplinas, o Queer implica o estranho, à contestação, e às formas mais plurais possíveis de corpos, gêneros, sexualidades. Louro (2004) defende que a pedagogia Queer não diz respeito a uma forma de educação que irá trazer diferentes respostas, mas irá abrir caminhos para novos e contínuos questionamentos, a busca para novas formas de pensar, ser, fazer e agir:

Olhar a sociedade pelos caminhos da Teoria Queer, implica entender que uma nova categoria social emergiu e precisa ser colocada em pauta para discussão: as crianças trans ou diversas em termos de gênero como aponta Saleiro (2017). Para além da nova categoria social é preciso principalmente buscar garantir dentro e fora das escolas o cumprimento dos direitos das crianças e nestes direitos está incluso o respeito total aos desejos infantis e suas experiências sobre seu gênero e sexualidade. A criança precisa ser compreendida como um indivíduo polimorfo em seu processo de experimentação, onde nenhum rótulo deve ser atribuído.

O referencial estruturado pela teoria Queer nos leva aos indícios de que não se trata de uma nova identidade (crianças trans) que está surgindo, para incorporar à escola uma nova sigla, com novos estereótipos e novas recomendações, a serem disseminadas pela mídia, mas sim, uma forma de questionar os binarismos estabelecidos socialmente.

A discussão de gênero e sexualidade também tem sido mobilizada no âmbito da formação inicial de professores. Temos problematizado nesta direção

os efeitos da Resolução Número 5 do CNE de 2015 para a inserção das discussões de gênero nos cursos de Pedagogia. Esta Resolução "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada". (BRASIL, 2015, p. 1). Para todos os cursos regulamentados por essa resolução encontramos a obrigatoriedade de se inserir nos projetos políticos pedagógicos temas que produzam visibilidade às desigualdades sociais do país. São eles: "direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. " (BRASIL, 2015, p.11). Nossa ênfase nesse momento tem sido a discussão de gênero, especialmente correlacionada à formação da professora da pequena infância. A proposta da pesquisa em andamento é a de analisar as condições de emergência de uma política nacional de educação que atente e torne obrigatórias as discussões sobre os grupos brasileiros minoritários e identitários como se coloca as questões de gênero no Brasil. E, também, a maneira pela qual os cursos de Pedagogia de Universidades Federais da região sudeste do país se reformularam para atender a esta Resolução de nº 002 de 2015 do Conselho Nacional de Educação. Dentro disso, procura-se analisar quais foram as condições que fomentaram as discussões e criação de espaços para se discutir gênero na formação de professores; as reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia da região sudeste, realizadas para atender a Resolução 02 CNE, tendo como fonte os projetos pedagógicos do curso e suas respectivas matrizes curriculares, antes de depois de 2018; as reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia da região sudeste, realizadas para atender a Resolução 02 CNE, tendo como fonte documentos emitidos pelas instituições e atas de reuniões de conselhos; e, por fim, levantar e discutir a respeito dos processos de implementação dessa política, as entraves, resistências, ou mobilizações feitas a respeito do cumprimento desta política.

Para os fins que se pretende neste artigo, faremos uma pesquisa de método, inspirada na Genealogia do autor Michel Foucault, utilizando a análise documental como instrumento de coleta. Os documentos utilizados serão: legislações sobre educação e sobre a inclusão do tema gênero no ensino superior, a Resolução 002/2015 do Conselho Nacional de Educação, as matrizes e os projetos pedagógicos das licenciaturas em pedagogia da região sudeste do Brasil, atas de reuniões dos órgãos colegiados das universidades as quais se referem à Resolução supracitada e minutas, caso venham a existir, sobre condutas de reformulação e implantação das alterações nos cursos de pedagogia.

O grupo tem uma preocupação também em olhar para a educação infantil e construir para esse nível da educação básica um conjunto de referenciais teóricos que possam colocar a criança no centro do trabalho pedagógico da escola. Sabe-se que transformar essas concepções teóricas em práticas não

é uma tarefa simples, pois a prática é atravessada por muitas variáveis que colocam o trabalho muitas vezes na direção da incerteza. Em coerência com a compreensão do grupo a respeito da importância de se trabalhar nas dimensões dos "Contextos", temos também procurado estudar a Documentação Pedagógica como uma "concepção" de trabalho, espelhada na abordagem da Réggio Emília, mas que vai além de uma simples ideia de instrumentalização e registro da prática pedagógica. Temos trabalhado em nosso grupo com o tema Documentação Pedagógica, abarcando-a sob diferentes prismas: a formação de professores, a escuta atenta e a avaliação das crianças no contexto da Educação Infantil e a comunicação às famílias sobre os acontecimentos ocorridos nos contextos de experiências e práticas entre crianças e professores. Uma das pesquisas que integram o nosso grupo se dispõem ao investigar a forma como a Documentação sustenta e possibilita a formação de professores – professores da Educação Infantil – e de que forma a prática de registrar o cotidiano **com** as crianças se transforma em um procedimento de reflexão e análise de práticas, de intencionalidades e de formação em contexto.

A pesquisa denominada "Documentação Pedagógica: Uma Investigação a Partir de Um Projeto de Robótica numa Instituição de Educação Infantil" foi desenvolvida em âmbito de Iniciação Científica e foi finalizada em agosto deste ano, com resultados pertinentes para alimentar discussões a respeito do tema que estamos nos propondo a discutir. Foi possível visualizar, no decorrer da pesquisa supracitada, que a Documentação Pedagógica, a partir do momento em que vai sendo compreendida e aderida por professores da Educação Infantil, passa do nível da técnica para tornar-se uma concepção.

Quando compreendemos a Documentação Pedagógica como uma concepção, estamos entendendo-a para além de simples registros diários que se realizam por meio de fotografias, filmagens, diários de campo, desenhos das crianças – o que não deixa de ser importante no contexto de construção da Documentação, como veremos logo a seguir – mas como parte intrínseca ao trabalho do professor de crianças pequenas, o qual está pautado na valorização daquilo que a criança faz na escola de Educação Infantil, na escuta de suas diferentes linguagens, na troca de experiências, nas relações que são estabelecidas em tal contexto e na manutenção da relação escola-criança-família.

O contexto de construção da Documentação Pedagógica, citado acima, é aquele contexto em que as relações se fortalecem – família-escola, criança-professor, criança-escola, família-educadores, escola-comunidade – em razão de um projeto maior, neste caso, um projeto que caminha ao encontro da vivência das infâncias, da escuta das crianças e de uma Educação Infantil de qualidade.

Buscamos a gênese da Documentação Pedagógica e nos deparamos com a realidade das escolas de Réggio Emília, região situada ao norte da

Itália na qual se abriga um modelo de escola para a infância pautado no respeito, na escuta e na valorização das cem linguagens da criança. Lóris Malaguzzi é o propulsor das ideias e ideais de tais escolas e a concepção de Documentação, tal qual nós passamos a compreender ao longo desta pesquisa, advém de seus intentos.

"As cem linguagens da Criança", em duas de suas edições (1999, 2016), nos auxiliou compreender a forma como se institui o projeto pedagógico das escolas de Réggio Emília e consequentemente mensurar a abrangência do tema Documentação Pedagógica. Marques (2010, 2011 e 2015), com estudos que compreendem escolas italianas e brasileiras, tornou possível que pudéssemos estabelecer uma nova relação com o tema a partir de nossa própria realidade. Madalena Freire (1984) e "A paixão de conhecer o mundo" foi uma das obras que nos inspirou e nos fez alcançar um dos principais resultados nesta pesquisa: a Documentação Pedagógica é necessária e é possível e com ela professores e crianças são valorizadas, são respeitadas, são vistas e vivenciam uma experiência única de construção do olhar sobre elas mesmas.

Um dos conceitos que mais se destacou neste processo de investigação é o conceito de escuta – escuta atenta, escuta sensível e escuta responsável. O conceito de escuta nos foi apresentado por Carlina Rinaldi (2016), o qual a autora pressupõe um aprendizado da escuta, não se referindo a escutar somente com os ouvidos, mas ampliando tal possibilidade a partir do desenvolvimento da habilidade de escutar com todos os sentidos – com o olhar, com o toque, com a fala e com a interpretação respeitosa que temos sobre o que os outros querem nos *falar*. A compreensão de escuta amplifica-se quando nos dispomos a interpretar os contextos de Educação Infantil que abrangem o contato com crianças bem pequenas, os quais tornam necessários a escuta por meio do riso, do choro, da birra e principalmente, das brincadeiras.

Outro caminho que percorreu nossos estudos acerca da Documentação Pedagógica foi aquele que a concebeu a partir de três intencionalidades necessárias: a observação, o registro e a reflexão. A primeira intencionalidade, a observação, é aquela que se realiza a partir da escuta que anteriormente mencionamos. Observa-se crianças individualmente, grupos, brincadeiras e experiências, assim como se observa o planejamento pedagógico, a postura docente e a disposição dos espaços infraestruturais. A segunda intencionalidade é aquela que representa o momento de registro, que pode ocorrer durante e após o momento de observação. Registra-se por meio de fotografias, filmagens, diários e desenhos e através deles se constrói uma das muitas possibilidades de Documentação, a qual desemboca na terceira intencionalidade mencionada: a reflexão.

Quando pontuamos um momento de reflexão na prática docente, intrínseca à concepção de Documentação Pedagógica, estamos compreendo uma prática que se constrói a partir do ver e rever, do refletir **sobre**, refletir **para** e

refletir **apartir de**: do próprio docente, das crianças e das experiências interpostas a estes dois agentes. Nesse momento de reflexão, a partir da visualização e transformação dos registros realizados, o professor forma-se no contexto de sua própria prática de trabalho, no contexto de interação com as crianças e no compromisso de uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças, sendo eles a brincadeira, a produção e a experimentação.

O conceito de Documentação, compreendido como uma concepção, materializa-se numa narrativa, na *contação* de uma história à alguém que não participou dos acontecimentos nela mencionados para que tenha total possibilidade de compreender e numa atitude crítica interagir com ela. Essa materialidade que ganha a Documentação a partir da narrativa impede que a história – a história das crianças e dos professores nas instituições de Educação Infantil – não se perca e traia as memórias de seus agentes. Dessa forma, a reunião de registros torna-se pertinente e necessária, num processo de complementariedade: fotografias são endossadas a partir de relatos realizados em diários de campo, desenhos das próprias crianças complementados a partir de legendas, filmagens acompanhadas de explicações minuciosas sobre os acontecimentos que retratam possibilitam a construção de uma narrativa, de uma história, de um enredo sobre fatos recolhidos a partir de um foco de visualização.

Por fim, a Documentação serve a muitos fins e é um fim em si mesma. Serve à comunicação a partir do momento em que possibilita conversa sem fala, avalia sem pontuar graus de habilidade, incentiva, constrói, possibilita reflexão, afirmação, retorno ao vivido, ao esperado e ao compreendido. Documentar é, portanto, compreender que as infâncias das crianças nas escolas de Educação Infantil merecem respeito, atenção e valorização. É um fim em si mesma a partir do momento em que os professores a compreendem como parte de seu trabalho, sem intenções que os obrigam a realizá-la, a partir do momento que se torna uma verdadeira concepção e começa a fazer parte do *ser-professor* de Educação Infantil.

Na mesma direção e tentativa de mobilizar referências e estudos que ressaltem a especificidade da educação infantil o grupo vem mobilizando um olhar para ideia que vem se compondo em torno da "Formação em Contexto". A "Formação em Contexto" tem surgido como uma referência importante nos estudos de Formação de Professores que tem sido indicada como uma concepção possível para mobilizar um trabalho que atenda as especificidades das crianças, das práticas e dos contextos da Educação Infantil, uma vez parte das realidades concretas e das necessidades formativas que são anunciadas pelos professores nesses contextos a partir de suas vivências nestas realidades.

Segundo Oliveira-Formosinho, Formosinho (2002), a concepção de Formação em Contexto na Educação Infantil surge a partir de estudos na área de formação centrada na escola de maneira geral com os autores Campos (1987), Formosinho (1991) e Nóvoa (1991ab).

A Formação em Contexto de Profissionais da Educação Infantil é importante porque, como afirma Oliveira-Formosinho (2009), será benéfica não só para o professor, mas para todos os membros envolvidos na escola, como as crianças, pois no momento da reflexão e troca de experiência com os pares por meio da formação em contexto pode ser mobilizado uma mudança nas práticas dos profissionais. E, como formação em serviço, o professor terá a oportunidade de praticar a ação-reflexão-ação (SCHMITT, 2011).

O trabalho dos professores vai além da tarefa de aplicação de um plano, ou de cuidar para que as crianças se desenvolvam. O trabalho docente implica a capacidade de fazer julgamentos "sábios e prudentes" a respeito do contexto particular em que ocorrem determinadas práticas, e ao mesmo tempo de compreender os fatores de ordem mais abrangente relacionados a este contexto (PINAZZA, 2014).

Pérez Gómez (2001) discute sobre a cultura docente, um fenômeno complexo e conservado, por meio dela, muitas vezes, aprendemos como ser professor reproduzindo papéis e práticas teoricamente bem sucedidas para não causar conflitos ou possíveis "problemas". Essa reprodução causa a extinção da autonomia docente, pois tem como consequência o isolamento psicológico do professor.

Pensando sobre a autonomia do profissional docente, Pérez Gómez (2001) discorre, que ela só é alcançada através da reflexão do próprio docente e com reflexão coletiva. Porém, é necessário que o professor tenha momentos só, para que possa desenvolver a autonomia intelectual, mas, para esse ser consolidado é preciso comunicação com pares, troca de concepções entre colegas, de modo a perceber as afinidades teóricas com os colegas e os distanciamentos.

Pinazza (2014) corrobora com esta perspectiva ao tratar da necessidade da articulação dos saberes da prática e da teoria. Sendo assim, com esta inspiração, entendemos que não podemos desvalorizar os saberes da prática, pelo contrário, eles devem ser valorizados e estudados para haver a essa articulação. A ação pedagógica deve ser provida sempre de uma intencionalidade, e é por esse motivo que a prática deve ser estudada e valorizada em seu contexto.

A Formação Continuada em Contexto, ou a Formação Continuada pautada na prática, significa utilizar as situações reais para pensar, refletir com embasamento teórico, as ações que ocorrem ou possibilidades da mesma. É de grande importância transcender o que já está posto, por isso é necessário problematizar, buscar referencial para discutir as situações ocorridas no cotidiano das práticas em Educação Infantil (ONOFRE, TOMAZZETTI, MARTINS, 2017).

Problematizar a prática das profissionais não significar desconsiderar os saberes por elas construídos durante seu tempo de atuação, pelo contrario, discutir, apontar e problematizar significa avançar na construção desse conhecimento, trazendo mais conteúdo para essa profissional refletir sobre a sua própria prática, iniciando o movimento de tornar-se pesquisadora da própria prática (PINAZZA, 2014).

Os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) explicitam cinco vertentes de Formação em Contexto, ou centrada na escola, como também denominam, onde o formador não chega a mesma com uma chancela de perito, um ser superior aos demais profissionais a serem formados.

A primeira vertente tem como especificidade o local, o espaço físico onde acontecem os encontros para formação, por isso também é chamada de "formação no contexto de trabalho" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2002, p. 8). A formação acontece no espaço de trabalho do professor, no serviço.Na segunda vertente, chamada de "formação centrada na iniciativa da unidade organizacional escola" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2002, p. 8), as iniciativas de formação continuada ficam a encargo da escola, entendendo-a como unidade organizacional e social, ou seja, a escola tem total autonomia para desenvolver projetos de desejo coletivo de maneira contextualizada.A terceira vertente tem como foco fazer o professor ser sujeito na sua formação, denominando-se "formação centrada no professor" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2002, p. 8), onde o professor envolve-se em todas as etapas da formação, desde escolhas de temas, planejamento, execução e avaliação. É importante ressaltar que o professor é visto com parte integrante de um grupo, o que faz a formação ser centrada na escola.Uma quarta vertente acentua as práticas docente, tendo como título [...] formação centrada nas práticas" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2002, p. 9). Essa vertente leva em consideração as necessidades apresentadas pelos profissionais, sendo determinantes nas ações de formação. Os saberes práticos são valorizados, pois essa vertente tem uma dimensão pedagógica. Por fim a quinta vertente tem caráter institucional, pois a instituição promove a formação para profissionais atuantes, sendo "auto-organização dos professores" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2002, p. 9). Assim, os próprios profissionais, com uma concepção de grupo, promovem a formação continuada.

Pinazza (2014) aponta estudos que demonstram um maior envolvimento e aprendizagem dos adultos quando a formação proposta envolve problemas relacionados ao cotidiano do trabalho. Então quando as questões abordadas envolvem suas práticas, os adultos têm uma tendência a ter um processo formativo que vise mudanças ou apoio a suas perspectivas e ações.

Os autores Oliveira-Formosinho, Formosinho (2002) chamam a atenção para certos equívocos em relação à Formação em Contexto, como: acreditar que somente porque o espaço físico da formação seja a escola, a formação está garantida, pois o professor estar naquele espaço somente como "ouvinte passivo".

Outro equívoco que pode ser muito prejudicial é proporcionar uma formação que se encerra no professor, de maneira que somente seus interesses sejam atendidos e defendidos. É importante ressaltar que segundo Oliveira-Formosinho, Formosinho (2002), o professor é precursor do desenvolvimento,

sendo assim, a formação só tem sentido quando através do professor atinge o desenvolvimento das crianças, das famílias, da comunidade.

Por fim, entendemos que os estudos que neste resumo se agregam problematizam o conceito de infância, de educação infantil e de formação. O que os fazem convergir é a perspectiva de que a criança deve ser respeitada em sua singularidade e que a educação infantil é um lugar especial de viver a infância. Todas as pesquisas se adensam no sentido de fortalecer os estudos que respaldam nosso olhar e nossa luta por uma educação infantil feita para a criança e com muito espaço de vida e de potência para sua experiência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

CAMPOS, B. P. Formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica. In: **As ciências da educação e a formação de professores.** Lisboa: GEP – Mistério da Educação, 1987. P. 33-60

COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set. 2013. ISSN 2175-795X.

FORMOSINHO, J. Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores:** Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. P. 237-257.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I.** A vontade de saber. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal. 1977.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LOURO, G. L. **O corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: **As cem linguagens da criança:** A abordagem de Réggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59- 104.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil**. 2010. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. **A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades**. Cuiabá: Revista Educação Pública, v. 20, n. 44, 2011, p; 413-428.

MARQUES, A. C. T. L. **A documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil:** estudo de caso em pré-escolas públicas. Florianópolis: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, p. 1- 18.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer:** Um aprendizado pelas diferenças, 2012.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, Ago. 2005.

MORUZZI, A. B. **A pedagogização do sexo da criança**: do corpo ao dispositivo da infância –São Carlos, UFSCar, 2012, 188p. Tese de doutorado – Universidade Federal de São Carlos, 2012

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, 4(1), p. 63-76, 1991a.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores:** Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991b. P. 15-38.

ONOFRE, M. R.; TOMAZZETTI, C. M.; MARTINS, A. O. A creche como espaço de aprendizagem de professoras da educação infantil. **Educação: Teoria e Prática,** Rio Claro, v. 27, n. 55, p.347-368, maio 2017a. Quadrimestral.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 231 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-40.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Réggio Emília. In: **As cem linguagens da criança:** a experiência de Réggio Emília em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 320 p. Traduções: Ernani Rosa.

PINAZZA, M. A. Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação. 2014. 408 p. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SALEIRO, S, P. **Diversidade de género na infância e educação:** contributos para uma escola sensível ao (trans) género. Dossiê: Género, educação e cidadania: conhecimento, ausências e (in) visibilidades. Exæquo, n.º 36, 2017, pp. 149-165.

SCHMITT, M. A. Ação-Reflexão-Ação: A Prática Reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. **Protestantismo em Revista,** São Leopoldo, Rs, v. 25, n. 01, p.59-65, maio 2011.

POLÍTICAS DA E PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PEQUENA INFÂNCIA

Andréia Barboza Braga
andreinhabraga@gmail.com
Cleonice Maria Tomazzetti
cleoufscar@gmail.com
Marina Gianez
magianez@gmail.com
Renata Aparecida Drappe
drape_renata@yahoo.com.br
Sandra Regina do Nascimento
sandyeduc@outlook.com
Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
São Carlos, São Paulo, Brasil

RESUMO

Este texto abarca uma amostra de quatro (04) pesquisas em desenvolvimento por membros do EDIPIC que abordam, mais especificamente, a temática de políticas *da* e *para* educação infantil, com efeitos sobre as suas práticas e da formação de professores para esta etapa. Duas de nossas pesquisas relacionam a política educacional pública desta etapa à avaliação. A primeira delas, "A avaliação na educação infantil: perspectivas teórico-práticas no cenário educacional brasileiro", busca investigar a concepção de avaliação dos professores da educação infantil da rede municipal de São Carlos-SP, bem como a relação dessa(s) concepção(ões) com suas práticas avaliativas frente às orientações legais e normativas. Busca investigar a concepção de avaliação dos professores da educação infantil da rede municipal de São Carlos-SP, bem como a relação dessa(s) concepção(ões) com suas práticas avaliativas frente às orientações legais e normativas. Objetiva ainda, identificar a influência da Abordagem Reggio Emiliana, considerando a trajetória histórica dessa etapa da educação como educação escolar, bem como o contexto do surgimento e inserção da avaliação na educação infantil. Para tanto, a pesquisa busca embasamento na pesquisa bibliográfica, documental, e de campo, a ser realizada por meio de entrevista e uma etapa de investigação-ação. A presente pesquisa pauta-se nas premissas e concepções de infância bem como de criança em constante mudança, gerando novo paradigma do atendimento à primeira infância ofertado pelo poder público, no qual, entende-se por infância a construção social contextualizada de acordo com o tempo, o local e a cultura. Ao considerarmos a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e da vida escolar, é essencial que as crianças pequenas tenham a garantia de aces-

so e permanência nessa etapa do ensino institucionalizado, e que o mesmo seja de qualidade. Tem como objetivo compreender e analisar como ocorre a transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de São Carlos. Demonstra, a partir da discussão sobre a importância da continuidade do trabalho da Educação Infantil no Ensino Fundamental, a necessidade de uma transição que tenha como foco uma avaliação formativa e inclusiva. Os apontamentos realizados se originam de pesquisa documental, bibliográfica e a pesquisa de campo. A análise do conteúdo dos documentos tem nos mostrado a necessidade de diálogo importante entre os objetivos que estão na letra das leis e documentos educativos, e a forma como esses vêm se concretizando, demonstrando o quanto a avaliação formativa faz-se necessária no interior da prática pedagógica, principalmente quando nos referimos à criança com deficiência, para que seus ganhos ao longo do processo educativo na educação infantil, não sejam desconsiderados no ensino fundamental. Foram analisados os documentos e orientações oficiais do Ministério da Educação modificados a partir da lei do ensino fundamental de nove anos. A pesquisa de campo é realizada na rede municipal com professores e gestores para obter dados de como é a transição e como é a avaliação da criança com deficiência neste município; a coleta de dados conta ainda com informações sobre crianças com deficiência disponíveis no banco de dados no município. Com base na concepção histórico-cultural, ambas as pesquisas revelam até o momento a importância das experiências vividas pela criança na educação infantil. Especificamente, esta segunda pesquisa tem revelado as estratégias de docentes da educação infantil, e da educação especial a respeito de como acontece o registro do seu desenvolvimento nesta etapa do ensino; e salienta a relevância dos registros avaliativos para a continuidade deste processo na transição da criança para o ensino fundamental. Os resultados preliminares da pesquisa apontam ainda para o protagonismo da avaliação na análise dos documentos, necessidade de formação inicial e continuada de qualidade. A terceira e próxima pesquisa aqui apresentada desenvolvida no interior do EDIPIC aborda a linguagem escrita na Educação Infantil e suas divergentes formas de serem compreendidas e vivenciadas entre os professores que atuam nesta etapa de ensino no município de Rio Claro (SP), especialmente nos docentes das crianças pequenas da pré-escola. Questiona, afinal, qual o papel da linguagem escrita na Educação infantil em relação às orientações das diretrizes legais. Intitulada "A linguagem escrita na Educação Infantil – suas diferentes abordagens nas escolas da rede pública", tem como tema a abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil. Entende-se que tal temática vem a algum tempo causando divergências de opiniões entre estudioso da área, bem como, entre os professores que atuam nesta etapa de ensino, especialmente nos docentes das crianças pequenas (com idade entre 4 e 5 anos) que cursam o último ano desta etapa educacional. Afinal qual o papel da linguagem escrita na Educação Infantil? Constitui o estudo compreendendo que, ao longo dos seis anos em que a pesquisadora atua como docente na Educação Infantil, em especial nas turmas do

último ano desta etapa de ensino, ano em que ocorre a transição para o Ensino Fundamental, foi possível observar que as diferentes concepções do trabalho com a linguagem escrita apresentam-se como uma constante indagação no cotidiano da escola, disputando o espaço com a proposta pedagógica centrada no brincar, como se ambas as concepções fossem opostas. Esses posicionamentos divergentes abordados no contexto escolar nos levam a perguntarmos sobre quais práticas pedagógicas devem ser abordadas no trabalho com a linguagem escrita no processo de desenvolvimento das crianças que atualmente frequentam nossas escolas de Educação Infantil. E quais as interpretações que as leis referentes ao ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, estão sendo encontradas no cotidiano escolar. Embora estas divergências possam ser muito enriquecedoras para as práticas pedagógicas, levando os docentes a refletirem e se questionarem sobre suas perspectivas de trabalho com as crianças, faz-se necessário transformá-las em práticas coerentes com os princípios que nortearam o texto legal. Todavia, as orientações legais estão sujeitas a interpretação e recriação pelos sujeitos do cotidiano escolar, e cada um – e cada instituição - possui a sua história, sua experiência e seus valores, o que leva a diferentes interpretações da mesma política educacional. Esta pesquisa considera as orientações legais e os princípios pedagógicos distintos acerca do trabalho pedagógico a ser realizado com a linguagem escrita de modo a respeitar as necessidades infantis e, pensando nas possíveis interpretações que as políticas educacionais que se referem às questões de leitura e escrita nesta faixa etária sofrem no contexto escolar, o presente estudo apresenta como seu objetivo geral: conhecer quais as interpretações da legislação vigente referente à linguagem escrita ocorre nas escolas de Educação Infantil da rede pública de Rio Claro/SP, mais especificamente, nas turmas de Infantil II. Seu aporte teórico compreende que as crianças de hoje nascem e crescem em um mundo bem mais letrado do que o mundo de uma geração atrás. De abordagem qualitativa, as pesquisas desenvolvidas nesta temática das políticas educacionais estão inspiradas na metodologia da abordagem do ciclo de políticas (BOWE, BALL e GOLD, 1992; MAINARDES, 2006), visto que vislumbramos a importância de considerar a política desde a sua produção (em âmbito macro) até a sua interpretação e aplicação (em contextos micro, como os municípios). Por fim, trazemos uma última pesquisa em andamento cujo tema está situado na interface dos saberes docentes e das políticas de formação de professores, e visa investigar quais são os saberes que embasam as práticas pedagógicas das/os professoras de berçário. Intitulada "O universo dos(as) professores(as) de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam as práticas pedagógicas", se insere na linha de estudos sobre a formação de professores, com foco na formação de professores de Educação Infantil, em especial aqueles que atuam com crianças de 0 a 18 meses de idade. É entendimento corrente no interior do nosso grupo de pesquisa que, ao longo dos anos, o campo da Educação Infantil avançou em muitas frentes de estudos e pesquisas e foram contempladas nas políticas públicas para a criança pequena e sua educação. Neste sentido, as demandas por formação, saberes e

identidades da docência com crianças pequenas tem ganhado visibilidade e buscado espaços na educação superior à medida que o currículo da formação de professores reconhece a dimensão da infância e sua diversidade como sendo necessário às diretrizes formativas. Frente a este cenário, esta pesquisa está embasada na defesa da importância de se analisar os saberes e conhecimentos produzidos pelas professoras da educação infantil, buscando compreender suas identidades, formação, práticas e ações no cotidiano de trabalho e ressaltando a importância e pertinência desses(as) profissionais no que tange ao desenvolvimento dos educandos, principalmente, fase de 0 a 18 meses e, consequentemente, da necessidade de uma sólida formação. Está perpassada pelos seguintes questionamentos: Como os(as) professores(as) de berçário concebem os saberes específicos de suas ações? O que compreendem por práticas pedagógicas e como se organizam para executá-las? Quais os reflexos da formação inicial em sua atuação? Como as ações de formação continuada auxiliam na prática pedagógica? Como os(as) professores(as) que atuam em berçário se reconhecem em seu fazer docente; o que entendem como ser seu papel nos espaços e relações com os(as) alunos(as) que atendem? Qual a compreensão e o compromisso em ser professor(a) de berçário? Como os Horários de Trabalho Coletivo (HTPC) promovem processos formativos de teoria e prática? O berçário, por todo o contexto histórico do surgimento das instituições públicas no Brasil, muitas vezes ainda é visto como um ambiente onde não há, ou há reduzidas possibilidades de ensino e aprendizagem, onde se praticam principalmente atividades de cuidado das necessidades básicas e fisiológicas das crianças, ações essas entendidas, na maioria das vezes, desvinculadas do caráter educativo, social e afetivo. Ao contrário disso, assim como apontado nos documentos oficiais da área da educação infantil, o cuidar/educar devem estar integrados em todas as ações, inclusive naquelas destinadas a suprir necessidades básicas das crianças. A partir desta amostra, pretendemos trazer à tona algumas das discussões que nos mobilizam enquanto grupo, em torno das quais temos aprofundado nossos referenciais de pesquisa em políticas públicas para a educação infantil.

Palavras-chave*:* Políticas públicas; Professoras da Educação Infantil; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Para melhor compreensão do que é política educacional, vamos usar como referência o “Dicionário de Políticas Públicas” (2015) e o “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente” (2010). Ambos propõem uma reflexão sobre os termos que compõe o conceito, para Brejo (2015, p. 334): “política, diz respeito ao poder, à função de tomar decisões e solucionar conflitos de uma comunidade; educacional, se origina da palavra educação e designa, dentro de um contexto nacional, escolaridade”, e, para Oliveira (2010, s/p.), política pode

ser compreendida como "arte ou ciência de governar ou ainda o espaço da Polis, da cidade grega, da coletividade; já o termo educacional deriva de certo anglicismo que nos leva a adjetivar o que é relativo à educação."

Ainda de acordo com Brejo (2015, p. 335), o conceito de política educacional está ligado às decisões do Estado frente às necessidades educacionais de um determinado território englobando as iniciativas e ações governamentais direcionadas ao acesso ao ensino pela população. Já para Oliveira (2010, s/p. apud VAN ZANTEN) as políticas educacionais definem-se como "programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação."

Nessa perspectiva, podemos dizer que a discussão sobre política educacional abrange a dimensão jurídica, embora não possa reduzir-se apenas a ela, devendo englobar discussões e análises acerca dos programas de ações governamentais e a implementação dos mesmos pelas instituições escolares e os profissionais da educação, sendo assim, a dimensão política e a dimensão jurídica se inter-relacionam, apesar de serem coisas distintas, para Brejo (2015, p. 336) a política educacional para ser implementada necessita de formalização jurídica,

> se se considerar que sem a existência de uma legislação não é possível implementar uma política, verifica-se que grandes conquistas podem ser observadas no plano legal, uma vez que foi a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Campos; Fernandes (2015, p. 153) apresentam a ideia de que a política educacional da e para a educação infantil brasileira não apontam de maneira satisfatória as finalidades e diretrizes desta etapa da educação básica, tampouco a organização administrativa e pedagógica, sendo esses, fatores que contribuem para esta falta de clareza a descontinuidade das gestões, as interferências políticas e de pessoas externas à educação bem como a falta de profissionalismo, a má formação, a falta de clareza sobre as atribuições dos profissionais, entre outras.

Nesse contexto evidencia-se a necessidade de pesquisas que se debrucem sobre a temática das políticas educacionais da e para a educação infantil. Dentre a extensa gama de políticas afetas à educação infantil este grupo de pesquisa elencou para compor a pauta de seus estudos e pesquisas a Avaliação e Políticas Públicas em Educação Infantil e as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil. O bojo conceitual que sustenta os estudos e investigações deste grupo nessas linhas de pesquisa compõe-se pelos conceitos presentes nas pesquisas de alguns integrantes do grupo apresentadas abaixo, contemplando as políticas citadas.

A pesquisa intitulada “A avaliação na educação infantil: perspectivas teórico-práticas no cenário educacional brasileiro” realizada pela mestranda Renata Ap. Drape, orientada pela Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, busca investigar a(s) concepção(ões) de avaliação dos professores da educação infantil da rede municipal de São Carlos-SP, bem como a relação dessa(s) concepção(ões) com suas práticas avaliativas.

A criança, sujeito histórico e de direitos, tem seu desenvolvimento mediado pelas interações que estabelece com adultos e crianças de idades diferentes e com o meio em que vive, participando ativamente da construção e determinação de suas próprias vidas.

Ao considerarmos a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e da vida escolar, é essencial que as crianças pequenas tenham a garantia de acesso e permanência, e que o mesmo seja de qualidade. Entretanto, o tipo de atendimento (assistencial ou educativo) e o trabalho (pedagógico) realizado influenciam diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças da educação infantil.

O professor desempenha papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem ao proporcionar às crianças um ambiente rico em experiências e experimentações. É ainda de sua competência “criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, como preconiza o artigo 31° da Lei 9.394/96 e a Resolução nº 5/2009 em seu art. 10°.

As observações e registros devem ocorrer de forma contextualizada, considerando as crianças como co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social; sugerindo variados tipos de registros que serão a base para a reflexão no intuito de aperfeiçoar a prática pedagógica, conforme recomendam os documentos “Educação Infantil: Subsídios para a Construção de uma Sistemática de Avaliação” (BRASIL, 2012), e, “Contribuições para a Política Nacional – A Avalição em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” (BRASIL, 2015).

Para Hoffman (2000, p. 9), a formalização da avaliação na educação infantil origina-se de fatores socioculturais próprios, frente a transição da concepção assistencialista à concepção educativa, na qual as famílias das classes médias iniciam um movimento por propostas verdadeiramente pedagógicas, “dessa forma, a prática avaliativa, surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado”.

Nesse contexto, Hoffman (2009) e Kramer (2015) corroboram com a concepção de que é necessário ressignificar a ação avaliativa, superando-se a prática da avaliação classificatória, na qual se registram os comportamentos das crianças por meio de escalas comparativas e por estágios dos modelos psicologizantes.

A avaliação na educação infantil, como preveem os documentos normativos e diretivos do MEC, e, segundo teóricos e acadêmicos da área, deve ocorrer em três momentos distintos, mas interligados: i) a observação, constante e permanente das brincadeiras e interações das crianças, quepode estar limitada"a ação de tomar notas ou de fotografar, que é uma ação que coloca os adultos em relação com aquilo que está sendo observado. Por isso, o observador é um personagem que interpreta e intervém no processo que está observando." (ALTIMIR, 2017, p.60); ii) o registro que pode ocorrer por meio de relatórios, anotações, fotografias, vídeos, desenhos, álbuns etc.; e,iii) a reflexão sobre as ações, interações, pensamento e desenvolvimento das crianças.

Esses três momentos da avaliação também são prerrogativas do modelo pedagógico Reggio Emiliano, recebendo neste a nominação de Documentação Pedagógica, que segundo Altimir (2017, p.60) é "toda a coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções de crianças e adultos, surgidos a partir da vida da escola, que são organizados para poder dar uma mensagem a um leitor", considerando leitores das referidas documentações as própria crianças, suas famílias, a equipe de adultos da escola e possíveis visitantes que precisem de informações sobre o Projeto Educativo da escola.

Os documentos legais e normativos brasileiros que regem a avaliação na educação infantil apresentam grande semelhança com os conceitos utilizados nas etapas constantes da documentação pedagógica. Nesse sentido, ao realizar a avaliação na educação infantil na realidade das práticas pedagógicas das redes de ensino municipais brasileiras é possível que os professores utilizem como referência a Documentação Pedagógica.

Assim, aspirando conhecer as concepções e práticas docentes acerca da avaliação na educação infantil, inspirada pela abordagem qualitativa, visto que vislumbramos a importância de considerar a política desde a sua produção (em âmbito macro) até a sua interpretação e aplicação (em contextos micro, como os municípios), optamos por utilizar na presente pesquisa a metodologia do Ciclo de Políticas elaborada por Stephen J. Ball e colaboradores (BALL; BOWE, 1992), e amplamente divulgada e utilizada no Brasil por Jefferson Mainardes. Para tanto, a pesquisa buscará embasamento na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, a ser realizada na rede municipal de São Carlos-SP.

Com esta pesquisa pretendemos, ainda, apresentar dados, informações e sugestões de ações e estratégias para a realização da interlocução da política nacional de avaliação para a educação infantil e a prática avaliativa dos professores tanto no âmbito da gestão municipal quanto na prática pedagógica.

A segunda pesquisa intitulada: "A transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos-SP" foi desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Univer-

sidade Federal de São Carlos, e teve por objetivo investigar e compreender como ocorre a transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e de como a avaliação relaciona-se com esse processo, no referido município.

Para responder a esta questão os objetivos específicos foram: a) analisar os documentos e orientações legais em relação à transição e avaliação entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental; b) identificar e analisar como ocorre, para crianças com deficiência, esta transição; c) problematizar as fragilidades dessas práticas; d) analisar como são realizados os processos avaliativos na educação infantil e ensino fundamental da criança com deficiência, pelo professor da sala comum.

Nos debruçamos na teoria histórico-cultural para explicar a importância de situar as fases do desenvolvimento infantil da criança na relação com sua atividade principal, nesta transição e a importância para o desenvolvimento integral da criança as experiências vividas na educação infantil, segundo esta teoria.

O método aplicado a esta pesquisa é o de triangulação de métodos, sendo que a tríade desta triangulação foi composta, no primeiro vértice, pela revisão bibliográfica, a qual é ampliada pelo diálogo com os autores que estudam e pesquisam a temática da educação da criança com deficiência, sobretudo em relação à inserção na escola infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. O segundo aspecto da triangulação está assentado sobre a análise documental, que foi compreendida como 'pano de fundo', a partir do qual se desenrolam as demais decisões e que geram inúmeras fontes documentais delimitadas pela política pública a respeito da inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais. Já o terceiro aspecto que compõe a triangulação se refere às informações concretas obtidas por meio dos questionários respondidos por gestores, docentes da educação especial, da educação infantil e docentes do primeiro ano do ensino fundamental, com questões relacionadas principalmente com a avaliação e a transição. Ainda apresentamos questões inerentes à formação inicial e continuada dos gestores e professores, questões relacionadas ao PPP, pelas quais buscou-se verificar como ocorre a transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental, e quais são os instrumentos avaliativos utilizados na educação infantil e ensino fundamental em especial da criança com deficiência. Os dados quantitativos sobre a criança com deficiência matriculada na rede municipal de ensino de São Carlos,

Dessa forma, apresenta, não uma, mas várias fontes de informações e conhecimentos que, postas em diálogo, podem sustentar nossa investigação acerca da transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental.

O questionário foi utilizado nesta pesquisa tendo sua definição sustentada em Gil, o qual o define como: a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter

informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc., (GIL, 2011, p. 121). Também são analisados neste estudo, os dados quantitativos sobre a criança com deficiência matriculada na rede municipal de ensino de São Carlos.

A pesquisa revelou as estratégias de docentes da educação infantil e do ensino fundamental a respeito de como acontece o registro dos processos de desenvolvimento da criança com deficiência nestas duas etapas de ensino; e salientou a relevância dos registros avaliativos e da documentação pedagógica para a continuidade deste processo na transição da criança para o ensino fundamental.

Privilegiar a construção de registros que venham a se constituir em um conjunto de práticas e discussões entre os professores e as crianças e, inclusive, promovendo o acesso das famílias das crianças tanto, na construção quanto na apreciação do material.

É preciso repensar as políticas públicas, sobretudo em relação à avaliação da aprendizagem, revendo a concepção de avaliação voltada para resultados e não para processos. Práticas avaliativas que valorizam o produto não necessariamente consideram o que alunos com deficiência realizam acompanhados por pares ou professores.

O estudo mostrou também que o processo de formação continuada deve acontecer no cotidiano das escolas a partir das práticas ali vivenciadas, a necessidade de formação inicial e continuada de qualidade que atenda a demanda da inclusão escolar;

Constatou um boom no diagnóstico de TGD (transtorno global do desenvolvimento) já nas primeiras fases da educação infantil;

Verificamos a escassez de ações efetivas por parte do poder público que deem suporte a esta transição, relacionada ao desconhecimento/descumprimento de alguns dos textos legais de documentos mandatórios do MEC na articulação deste processo.

Acreditamos, como proposto em estudo por Siminiano (2015), um caminho: a documentação pedagógica inclusiva na qual o pertencimento nos processos de aprendizagem é uma aposta, para este processo. Uma documentação pedagógica voltada para avaliar quem parece não falar, não brincar, não correr, que garanta não só o acesso, mas o lugar de criança, de professor, de colega, diante de tamanhas faltas e perdas. Que avalia se o trabalho caminha em direção ao desenvolvimento e constituição subjetiva se o que aparece inicialmente são as perdas, os nãos.

Podemos pensar a documentação pedagógica como possibilidade e assumir a avaliação como um processo narrativo lança-nos em uma zona estra-

nha, incerta e fascinante. Um convite a inverter o olhar e pensar uma lógica que vê e narra a pequena criança e sua deficiência não como faltosa ou inábil, mas como força, potência e possibilidade (SIMINIANO, 2015).

É importante salientar a necessidade de mais pesquisa sobre o tema, cuja abrangência está longe de ser atingida neste estudo. Contudo, convidamos neste estudo para esta reflexão.

Observamos que, além das ferramentas mencionadas, na pesquisa, podemos contar com a tecnologia, que pode e deve ser aliada presente e futura deste processo, principalmente em relação às formas de registro. Neste sentido, um e-book, pode ser também uma opção a ser estudada.

A terceira pesquisa aqui apresentada, desenvolvida no interior do EDIPIC pela mestranda Marina Gianez sobre a orientação da Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, intitula-se "A linguagem escrita na Educação Infantil – suas diferentes abordagens nas escolas da rede pública", tendo como seu objetivo principal conhecer quais as interpretações da legislação vigente referente à linguagem escrita ocorrem nas escolas de Educação Infantil da rede pública de Rio Claro/SP, mais especificamente, nas turmas de Infantil II, levando em consideração as orientações legais e os princípios pedagógicos distintos acerca do trabalho pedagógico a ser realizado com a linguagem escrita de modo a respeitar as necessidades infantis, e pensando nas possíveis interpretações que as políticas educacionais que se referem às questões de leitura e escrita nesta faixa etária sofrem no contexto escolar.

Atualmente as crianças nascem e crescem em um mundo letrado, no qual a linguagem escrita se faz presente a todo instante, nos mais variados contextos, mostrando o seu importante valor nas relações sociais estabelecidas pelo homem, embora as vivências com a linguagem escrita nem sempre ocupem lugar de destaque no cotidiano de todas as famílias igualmente, em determinados momentos elas se fazem presentes, seja nos rótulos de produtos consumidos, nas propagandas da televisão, e até mesmo pelos meios virtuais de comunicação e redes sociais (GALVÃO, 2016).

Fica claro que o contato da criança com a linguagem escrita começa desde muito antes de sua entrada na Educação Infantil; ao iniciar no sistema de ensino as crianças já possuem algum conhecimento sobre a leitura e a escrita, adquiridos das suas vivências e interações com o outro e com o mundo. O trabalho realizado em sala de aula pelo professor deve estar diretamente relacionado com o interesse das crianças, levando-se em consideração seus saberes e vivências, e a partir deles propor novos desafios que respeitem a cultura infantil, ao mesmo tempo em que deve considerar o que é proposto pelos documentos oficiais, tanto na esfera federal quanto municipal, sobre as aprendizagens específicas de cada faixa etária, e com base nesses direcionamentos, elaborar seu planejamento pedagógico.

Os documentos oficiais apontam que a criança pequena deve estar em contato com os diversos tipos de linguagem, inclusive com a linguagem escrita, cabendo às escolas desenvolverem práticas pedagógicas que "possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos." (BRASIL, 2009).

Contudo cabe ao docente desta etapa de ensino atentar-se para a sua prática, pois ao trabalharmos com a linguagem escrita nesta faixa etária devemos tomar cuidado para não anteciparmos os conteúdos do ensino fundamental, o que resultaria em uma alfabetização precoce das crianças. E tampouco negligenciarmos as experiências com a linguagem escrita, privando as crianças de um local com recursos e orientações adequadas para se aventurarem nas tarefas de leitura e escrita.O objetivo da Educação Infantil não é alfabetizar as crianças pequenas, embora as mesmas possam se alfabetizar se for de seu interesse, através de jogos e brincadeiras que envolvam a linguagem (GALVÃO, 2016).

O uso do termo alfabetização na Educação Infantil acarreta a imagem de que a linguagem escrita deve ser trabalhada visando uma preparação para a próxima etapa da vida escolar da criança, sendo abordada apenas através de práticas mecânicas de grafia de letras e exercícios de coordenação motora, "Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal." (VYGOTSKY, 1994, p.125).

Esta fala de Vygotsky nos remete ato mecânico de escrever, a transformação de fonemas em grafemas, a coordenação motora necessária para desenhar as letras, estas ações muitas vezes são associadas ao termo alfabetização, onde o contato com a linguagem escrita passa a ser mais uma ação que uma vivência. O que descaracteriza o papel da linguagem escrita na Educação Infantil.Ao buscarmos conhecer quais interpretações das leis relacionadas à linguagem escrita ocorrem no contexto das práticas em salas de aula, vemos na Abordagem do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006) um caminho para interligarmos os acontecimentos do macro-contexto (documentos oficiais) com o micro-contexto (prática nas salas de aula).

Com base nos objetivos que o presente estudo se propõe, a pesquisa qualitativa apresenta-se como uma metodologia adequada para compreendê-los, uma vez que esta pesquisa trabalha com o universo de significados, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, fenômenos e processos. (MINAYO, 2001). Buscando essa relação entre fenômenos e processos, utilizaremos a Abordagem do Ciclo de Políticas como inspiração metodológica para a produção e análise dos dados.

Esta pesquisa será realizada no município de Rio Claro, uma cidade do interior do estado de São Paulo que atualmente conta com 25 escolas de Edu-

cação Infantil - etapa II, onde estão distribuídas as 98 turmas de Infantil II, que consiste o público alvo da pesquisa. A Secretaria Municipal de Educação divide a sua rede de ensino em 12 regiões dentro do município e distritos, portanto, a proposta da pesquisa será apresentada a uma escola de cada região educacional, totalizando a participação de 12 escolas buscando abranger uma amostra da possível diversidade regional dentro do município.

Será realizada a análise documental dos documentos oficiais do município, das unidades escolares e dos docentes; estes serão fontes documentais para buscar-se o registro de como ocorre o trabalho com a linguagem escrita nesta etapa de ensino, o qual será, posteriormente, relacionado com o que for apontado pelos professores no decorrer das entrevistas. As entrevistas com os docentes sobre suas interpretações das orientações legais, serão realizadas em grupos focais.

Juntamente com a análise da Orientação Curricular da Educação Infantil, será realizada uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora da comissão responsável pela elaboração deste documento, documento este que pautará a entrevista. Optou-se pela entrevista semiestruturada uma vez que ela "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Esta pesquisa visa contribuir para a compreensão das diferentes interpretações das orientações legais a respeito do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, e analisar como isto se reflete na prática em sala de aula. Ao analisarmos o reflexo do macro-contexto no micro-contexto podemos visualizar alternativas para os problemas enfrentados pela Educação Infantil.

Finalizamos com a última pesquisa em andamento, da mestranda Andreia Barboza Braga, orientada pela Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, intitulada "O universo das professoras de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam as práticas pedagógicas". A pesquisa insere-se na linha de estudos sobre a formação de professores, com foco na formação de professores de Educação Infantil, em especial aqueles que atuam com crianças de 0 a 18 meses de idade.

Ao longo dos anos o campo da Educação Infantil avançou em muitas frentes de estudos e pesquisas, contempladas nas políticas públicas para a criança pequena e sua educação (KRAMER, 1994; KISHIMOTO, 1999; KUHLMANN Jr., 2010). Neste sentido, as demandas por formação, saberes e identidades da docência com crianças pequenas tem ganhado visibilidade e buscado espaços na educação superior à medida que o currículo da formação de professores reconhece a dimensão da infância e sua diversidade como sendo necessário às diretrizes formativas (ONOFRE, TOMAZZETTI, MARTINS, 2017).

Frente a este cenário esse estudo defende a importância de se analisar os saberes e conhecimentos produzidos pelas professoras da educação infantil,

busca compreender suas identidades, formação, práticas e ações no cotidiano de trabalho e ressaltando a importância e pertinência dessas profissionais no que tange ao desenvolvimento dos educandos, consequentemente, da necessidade de uma sólida formação. O objetivo geral desse estudo busca compreender quais saberes embasam as práticas dos profissionais que atuam em espaços de berçário. Como específicos busca-se analisar como esses profissionais concebem seus saberes específicos de sua ação, o que compreendem por práticas, como se organizam para executá-las, quais reflexos da formação inicial em sua atuação, como se reconhecem e entendem seu papel.

O berçário, por todo o contexto histórico do surgimento das instituições públicas no Brasil, muitas vezes ainda hoje é visto como um ambiente onde não há, ou há reduzidas possibilidades de ensino aprendizagem, onde se praticam principalmente atividades de cuidar das necessidades básicas e fisiológicas das crianças, ações essas entendidas na maioria das vezes desvinculadas do caráter educativo, social e afetivo. Ao contrário disso, assim como apontado nos documentos oficiais na área da educação, o cuidar/educar devem estar integrados em todas as ações, inclusive nas que são destinadas a suprir necessidades básicas dos alunos.

Este estudo corrobora com a visão de que creche é lugar de promoção de conhecimento, desenvolvimento, socialização, de mediação para um "virar gente" "tornar-se uma pessoa humana" (ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p.37) sem com isso deixar de considerar e respeitar o que cada criança já é com toda a sua história e singularidades. Assim como concordo com a ideia de que:

> Se antes ouvimos falar muitas vezes na visão da creche como um "mal necessário", aqui queremos falar de creche como realidade, como um "bem necessário" e possível de ser sempre aperfeiçoado, de creche como um ambiente com o potencial de ajudar as crianças a se estruturarem psiquicamente, fazê-las crescerem, aprenderem e se desenvolverem, constituindo-se como sujeitos. (CARVALHO & ORTIZ, 2012, p. 41)

A importância do trabalho científico sobre a temática dos saberes docentes e do reflexo desses saberes nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores(as) que atuam em berçários, abarca a relevância de se dar respostas aos processos de formação que ocorrem nesses espaços, dos saberes oriundos dos estudos acadêmicos e das experiências próprias dos(as) professores(as) e compreender como esses se refletem no dia a dia com os bebês (PINAZZA, 2014).

De acordo com Pimenta (2002), os saberes da docência são conhecimentos que envolvem habilidades, atitudes, valores e a ideia de que a formação deva possibilitar o movimento permanente de construção desse saber fazer e com isso superar a ideia de formação como conhecimentos técnicos para a execução de tarefas.

Gimeno Sacristán (2000) complementa essas discussões definindo a prática pedagógica como uma ação do(a) professor(a) no espaço de sala de aula, e, portando, cabendo a ele a função de guia reflexivo, ou seja, um profissional que media as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, o(a) professor(a) proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois, parte-se do pressuposto de que ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa. Conforme, o referido autor (1999, p. 73),” a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”.

Neste sentido, compreende-se que os(as) professores(as) da Educação Infantil, pelas suas experiências junto a crianças pequenas, elaboram e criam saberes que são resultantes principalmente das experiências e atuação nas práticas pedagógicas, nas quais estão inseridas.

A constituição do ser professor(a) na Educação Infantil requer uma incorporação desses saberes que são construídos ao longo do tempo, da história profissional e pessoal, ao longo das experiências individuais e também coletivas. Nesse movimento, os(as) professoras criam e recriam seus saberes, construindo e reconstruindo sua identidade. Isso é algo que está em constante movimento, e é impossível compreender esses movimentos sem pensarmos na história de vida desses(as) profissionais (TARDIF, 2002). Neste sentido, reconhecer a especificidade do ser professor(a) na Educação Infantil é superar a prerrogativa simplista de práticas que neguem sua complexidade, especificidade e singularidade. Assim, se faz necessário possibilitar que essas profissionais tenham seus saberes reconhecidos. Valorizar esses conhecimentos é enxergar a creche enquanto um campo de estudos e aprendizagens, e seus(suas) profissionais como produtores(as) de saberes. É reconhecer que novos saberes e conhecimentos são produzidos nesse contexto; é aproximar teoria e prática, de forma que a teoria possa ser produzida na prática, por professores(as) de creche, professores(as) que atuam com crianças pequenas, professores(as) que produzem saberes (ONOFRE, TOMAZZETTI, MARTINS, 2017)

Foi com vistas a essa proposta de estudo que foram realizadas, inicialmente, buscas por trabalhos acadêmicos desenvolvidos com proximidade na temática sobre os saberes e práticas pedagógicas desenvolvidas por professores(as) de berçário no banco de Teses e Dissertações da CAPES. Nessa busca foram encontradas poucas publicações sobre a temática desse estudo, denotando demanda para uma maior atenção dada a esses profissionais, seus contextos formativos e condições de exercício da profissão.

A pertinência e relevância do estudo caminha no sentido de contribuir com a compreensão e valorização dos saberes, conhecimentos e experiências produzidas no cotidiano escolar e, consequentemente, com a melhoria

da formação profissional dos(as) professores(as) de creche, sobretudo os de berçário, devido ao compromisso desses(as) profissionais com uma das fases mais importantes do desenvolvimento e da aprendizagem dos(as) educandos(as). De abordagem qualitativa, (BOGDAN E BIKLEN, 1994; LUDKE E ANDRÉ, 1986, GIL 2011), sendo exploratória-descritiva, o estudo é desenvolvido com a aplicação de questionários a todos os professores da educação responsáveis pelo atendimento de bebês (0 a 18 meses) em forma de convite a participação e num segundo momento com a realização de entrevistas a um grupo amostral primando pelo levantamento de saberes e conhecimentos produzidos na prática. Os dados vêm sendo organizados e analisados, a partir do referencial teórico escolhido e tendo como fonte de inspiração a análise de conteúdo (BARDIN, 2010).

Em conjunto, tais pesquisas representam a preocupação com as perspectivas de alguns temas da área da E.I. que se relacionam diretamente com a área da Política Educacional e, por isso, devem estar sob vigilância crítica (CORTESAO, 2001) de profissionais, pesquisadores e docentes das crianças pequenas que se preocupam com a qualidade da oferta e do atendimento oferecido nesta etapa, sobretudo nas instituições públicas.

REFERÊNCIAS

ALTIMIR; D. Escutar para documentar. In: MELLO, S. A.; Barbosa, M. C. S.; Faria, A. L. G. (Orgs.). **Documentação Pedagógica**: Teoria e Prática. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2010).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto (PT): Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. Congresso Nacional, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 18 dez. 2009.

_____. **Educação Infantil**: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo grupo de trabalho instituído pela portaria n° 1.147, 2011, do Ministério da Educação. Brasília, outubro de 2012.

_____. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015.

BREJO, J. A. Política Educacional. In: CASTRO, C.L. F., GONTIJO, C.R.B., PINTO, L.M.R.S. **Dicionário de políticas públicas**. vol 2. Barbacena: EdUEMG, 2015.

CAMPOS, M. M.; FERNANDES, F. S. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 139-167, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00139.pdf. Acesso em 22 out. 2018

CARVALHO, M. T. V. de; ORTIZ, C. **Coleção Interações**: Ser Professor de Bebês – Cuidar, Educar e Brincar: Uma Única Ação. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2012. p. 41.

GALVÃO, A. M. O. Crianças e Cultura Escrita. In: **Leitura e Escrita na Educação Infantil – Caderno 3 Linguagem oral e Linguagem escrita na Educação Infanti**l: Práticas e Interações, Brasília: MEC /SEB, 2016a. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf. Acesso em 3 out. 2017

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, ano XX, No. 68, p. 61-75, Dezembro. 1999.

KRAMER, S. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Interacções**, v. 10, n. 32, 2015. Disponível em: http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345/4922. Acesso em 20 nov. 2016.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para a Análise de Políticas Educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006a.

_____. A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO** – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago, 2006b.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 34.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/pdf/420.pdf. Acesso em 15 jan. 2017.

ONOFRE, M.R.; TOMAZZETTI, C.M.; MARTINS, A.O. Processos formativos de professoras de Educação Infantil e percepções acerca da sua identidade docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.26, n. 63, set/dez, 2017, pp. 729 a 752.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de Educação Infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. 408 p. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Virar gente: reflexões sobre o desenvolvimento humano. In ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M. et al. (Org.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

SIMIANO, L. P. **Avaliação e a documentação pedagógica na perspectiva da educação infantil inclusiva**: entre palavras, imagens e sentidos. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAN ZANTEN, A. Politiques éducatives. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.) **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: Quadrige/PUF, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A PESQUISA "COM" E A PESQUISA "DE" PROFESSORES E OS ESPAÇOS DE NEGOCIAÇÃO

Andrea Braga Moruzzi
deab.moruzzi@gmail.com
Andréia Barboza Braga
andreinhabraga@gmail.com
Camila Maria Ghisloti de Matos
camilam.matos@yahoo.com.br
Carla Luane Ramos
carlaluaner@gmail.com
Cleonice Maria Tomazzetti
cleoufscar@gmail.com
Giovana Alonso
gyovanaalonso@hotmail.com
Jéssica Francine Ferreira Da Silva
jessica_francine17@hotmail.com
Ketiene Moreira Da Silva
ketienesilva@gmail.com
Mariana Gonçalves Fabrício
marianagfabricio@gmail.com
Renata Aparecida Drappe
drape_renata@yahoo.com.br
Sandra Regina do Nascimento
sandyeduc@outlook.com
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação UFSCar - PPGE
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE
São Carlos, SP. Brasil

RESUMO

Essa investigação visa problematizar a realização das pesquisas "com" e "de" professores de educação infantil a partir do entendimento de que as pesquisas se dão a partir de escolhas que são políticas. A pergunta que fazemos é: política para quem e pesquisa a favor de quem? Temos observado que as pesquisas no âmbito da educação infantil e/ou da formação de professores têm produzido pouco resultados/efeitos sobre as práticas na educação infantil. É um resultado já de outras pesquisas, o fato de que a produção de conhecimento nessas áreas não tem impactado muito efetivamente na mudança das práticas. Temos tentado compreender: por que isso têm ocorrido? Nossa hipótese é de que as relações de negociação entre os membros envolvidos nas pesquisas ainda se dão muito pautados nas relações de poder subjacentes, entre outros fatores, às instituições às quais estão vinculados. Em nossa proposta procuramos compreender o campo da pesquisa "com" e da pesquisa "de" professores por entendermos que a inves-

tigação dessas modalidades de pesquisa pode se constituir como uma estratégia para verificar e analisar a maneira pela qual os professores da educação infantil estão (se estão) se tornando os agentes dessa ação política que se dá por meio da pesquisa. Ou seja, nos propomos a verificar a maneira pela qual a pesquisa "de" e a pesquisa "com" vem sendo realizada a fim de entender o que tem sido compreendido por pesquisa "de" e pesquisa "com" professores da educação infantil, mobilizando nossas reflexões a respeito das relações existentes entre professores da educação infantil (da educação básica) e pesquisadores da educação infantil e/ou da formação de professores (ligados à Universidade), bem como entre professores da educação infantil que se tornam pesquisadores. Buscamos compreender, nas entrelinhas da pesquisa "com" e pesquisa "de", como se dão os processos de negociação entre os sujeitos envolvidos nestas diferentes modalidades de pesquisa. Estabelecemos como objetivo geral realizar um levantamento amplo envolvendo o tema "a pesquisa 'com' e a pesquisa 'de' professores da educação infantil, compreendendo a pesquisa em si como um ato político. Nossa proposta a partir desse objetivo foi: compreender e analisar quem tem participado deste ato político e como; compreender e analisar a maneira pela qual esse ato político tem repercutido na produção de conhecimento sobre o professor da pequena infância e seu lócus de atuação (a educação infantil). Verificamos dois grandes campos de pesquisa que percorrem separadamente, e dentro dos quais fomos estabelecendo objetivos específicos. O primeiro deles é a pesquisa "DE" professores da educação infantil, nele nos propusemos a realizar um levantamento sobre a pesquisa de professores de educação infantil e analisar: quais são os principais temas de interesse presentes nessas pesquisas, quais são as metodologias utilizadas e quais são os impactos/efeitos na produção de conhecimento sobre a formação de professores da educação infantil no Brasil. O segundo é a pesquisa "com" professores de educação infantil, e nele procuramos realizar os mesmos levantamentos e afim de encontrar dados que pudessem ser comparativos. Dentre os procedimentos utilizados escolhemos analisar os trabalhos apresentados nos Grupos de trabalho da Educação de Crianças de 0a 6 anos (GT 07) da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED) e os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 08) também da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED). Analisamos especificamente os anos de 2010 a 2017 e utilizamos como descritores as expressões: pesquisa com professores, pesquisa de professores, narrativas, memoriais, história oral, pesquisa ação, pesquisa participante, pesquisa intervenção, cartografias. Analiticamente nos respaldamos nos estudos do campo da formação de professores, especificamente naqueles que tratam das pesquisas colaborativas, e nos estudos específicos do campo da educação infantil. Essa pesquisa é a mais adiantada do grupo em termos de resultado, os quais podemos apresentar em quatro eixos centrais: 1) O primeiro diz respeito ao quantitativo das pesquisas encontradas nos grupos de trabalho: são 52 pesquisas realizadas, sendo 36 pesquisas no GT 07 e 15 pesquisas no GT8. Esse resultado nos remete a uma primeira reflexão: as

pesquisas “com” o professor da pequena infância se concentram ainda na área de educação infantil, havendo poucas discussões no âmbito da formação de professores e da pesquisa com professores de educação infantil. 2) O segundo resultado diz respeito aos temas de interesse representados nas pesquisas, nele encontramos: 33 pesquisas que podem ser mapeadas como pesquisas “com” e que acionam diferentes temáticas; 19 pesquisas podem ser mapeadas como pesquisas “de” professores e também acionam diferentes temáticas (serão apresentadas no trabalho completo); 3) O terceiro resultado diz respeito as metodologias de pesquisa utilizadas nessas pesquisas “com” e pesquisas “de” – todas são pesquisas de cunho qualitativo, mas incorporam diferentes instrumentos como narrativas, pesquisas documentais, estudos de caso, etnografias, estudos estatísticos, etc, são metodologias que conseguimos mapear e que serão apresentadas no resultado do trabalho completo; 4) Por fim, o ultimo resultado que destacamos desta pesquisa diz respeito aos impactos dessas pesquisas “com” e “de” professores na produção de conhecimento na formação de professores e/ou educação infantil. A esse respeito, observamos que as pesquisas analisadas nessa investigação feita pelo grupo, apresentam muito genericamente seus resultados, do mesmo modo, estas pesquisas não deixam explícitos os seus impactos na produção de conhecimento na área e sobre a prática pesquisada. Não podemos inferir se essa não era uma preocupação das pesquisas analisadas ou se de fato elas não alcançaram impactos efetivos sobre as práticas ou sobre a produção do conhecimento na área específica. A respeito das considerações finais deste trabalho temos entendido que existe uma “negociação” entre os sujeitos envolvidos na pesquisa – pesquisadores e profissionais da educação infantil –, os profissionais em geral são professores da educação infantil e gestores (diretores e coordenadores de unidades, e supervisores das secretarias de educação dos municípios). O que o grupo tem problematizado é, em especial, a maneira pela qual essa negociação tem ocorrido. De que maneira de fato ocorre o envolvimento dos professores na pesquisa “com” em especial? Temos observado em nossas pesquisas que existe uma participação parcial dos professores, nas pesquisas; em certa medida, em certas pesquisas, e em certos contextos, eles acabam sendo apenas fornecedores de dados. Não são partícipes nas análises dos dados. Vimos questionar por meio desta investigação o que de fato seria uma pesquisa “com” professores. A partir de nossos levantamentos, dos nossos resultados e de nossas reflexões, trazemos por meio desta pesquisa algumas problematizações a esse respeito.

Palavras-chaves: Pesquisa “com”, Pesquisa “de”, Educação Infantil**.**

INTRODUÇÃO

Essa investigação visa problematizar a realização das pesquisas “com” e “de” professores de educação infantil a partir do entendimento de que as pesquisas se dão a partir de escolhas que são políticas. A pergunta que fazemos

é: política para quem e pesquisa a favor de quem? Temos observado que as pesquisas no âmbito da educação infantil e/ou da formação de professores têm produzido pouco resultados/efeitos sobre as práticas na educação infantil. É um resultado já de outras pesquisas, o fato de que a produção de conhecimento nessas áreas não tem impactado muito efetivamente na mudança das práticas. Temos tentado compreender: por que isso têm ocorrido? Nossa hipótese é de que as relações de negociação entre os membros envolvidos nas pesquisas ainda se dão muito pautadas nas relações de poder subjacentes, entre outros fatores, às instituições às quais estão vinculados. Em nossa proposta procuramos compreender o campo da pesquisa "com" e da pesquisa "de" professores por entendermos que a investigação dessas modalidades de pesquisa pode se constituir como uma estratégia para verificar e analisar a maneira pela qual os professores da educação infantil estão (se estão) se tornando os agentes dessa ação política que se dá por meio da pesquisa.

Ou seja, nos propomos a verificar a maneira pela qual a pesquisa "de" e a pesquisa "com" vem sendo realizada a fim de entender o que tem sido compreendido por pesquisa "de" e pesquisa "com" professores da educação infantil, mobilizando nossas reflexões a respeito das relações existentes entre professores da educação infantil (da educação básica) e pesquisadores da educação infantil e/ou da formação de professores (ligados à Universidade), bem como entre professores da educação infantil que se tornam pesquisadores. Buscamos compreender, nas entrelinhas da pesquisa "com" e pesquisa "de", como se dão os processos de negociação entre os sujeitos envolvidos nestas diferentes modalidades de pesquisa. Estabelecemos como objetivo geral realizar um levantamento amplo envolvendo o tema "a pesquisa 'com' e a pesquisa 'de' professores da educação infantil, compreendendo a pesquisa em si como um ato político. Nossa proposta a partir desse objetivo foi: compreender e analisar quem tem participado deste ato político e como; compreender e analisar a maneira pela qual esse ato político tem repercutido na produção de conhecimento sobre o professor da pequena infância e seu lócus de atuação (a educação infantil).

O processo de formação docente para a prática e a produção científica na Educação infantil são compreendidas como escolhas políticas. A problematização dos processos que envolvem esta escolha nos encaminha para a seguinte questão: para quem se pesquisa e a favor de quem?

Temos observado que as pesquisas no âmbito da educação infantil e/ou da formação de professores têm produzido pouco resultado ou efeito sobre as práticas na educação infantil. A produção de conhecimento nessas áreas não tem impactado muito efetivamente na mudança das práticas. Por que isso têm ocorrido?

Tal desafio foi pensado para responder aos desafios contemporâneos que tem se refletido em nossos estudos e pesquisas no interior do EDIPIC, en-

tendendo a infância na contemporaneidade com referência à "Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança", e a definição sugerida por Fúlvia Rosemberg e Carmen Lúcia S. Mariano (2010) sugere que contemporâneo em relação à infância seja tudo o que foi produzido, em termos de teorias e práticas, a partir das preposições indicadas em pelo menos dois textos: o primeiro é da Declaração dos Direitos da Criança produzida pela ONU, no ano de 1959 e que alicerçou a publicação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, de 1989. O segundo refere-se ao trabalho proposto por Ariès (1981) na década de 1960, chamado História Social da Infância e da Família, traduzido no Brasil na década de 1970.

A Declaração dos Direitos da Criança publicada pela ONU em 1959 é o documento legal e internacional que preconiza a Proteção como uma das máximas do direito da criança. Aliada a esta Proteção está a Provisão, que confere à sociedade a necessidade de garantir abrigo, alimentação, saúde e outras providências relacionadas ao bem estar das crianças. É na esfera dos estudos sobre o Bem Estar que surgem as primeiras investigações sobre as crianças.

A perspectiva adotada nos debates contemporâneos sobre a infância e sua educação indica que estes partem da concepção de que a infância é uma noção construída socialmente, com inúmeras variáveis atravessadas pelos aspectos culturais, econômicos, entre outros pertencentes às diferenciações sociais, e que compreendem as crianças como sujeitos históricos portadores de direitos sociais – direitos estes definidos em diferentes dispositivos legais, dentre os quais se destaca o direito à Educação Infantil.

Como tema pertinente a esse debate, introduzimos a formação dos professores da educação infantil e a discussão a respeito da docência na educação infantil. Segundo nosso ponto de vista, tanto a discussão da formação de professores quanto a docência na educação infantil devem levar em consideração estes direitos fundamentais das crianças, dentre os quais destacamos a ideia da diferença na configuração da infância, pois atua como mote nos processos educativos. O surgimento da ideia da diferença pode ser colocado como uma demanda contemporânea a partir da consolidação de políticas públicas para a infância e a educação das crianças menores de seis (06) anos no contexto mais amplo da democratização da educação.

Como dimensão da formação do docente da educação infantil, tendo como mote os direitos das crianças e, como eixo condutor que se deriva desta perspectiva, destacamos a promoção de saberes e experiências de formação que possam garantir a efetivação destes direitos. Parte-se da diretriz de que há uma ideia de infância na contemporaneidade que carrega em si uma compreensão: as crianças são sujeitos históricos e portadores de direitos fundamentais. Nesta abordagem, a formação dos professores que atuam com estes sujeitos necessita abranger os debates contemporâneos que envolvem a infância e sua educação.

É, pois, neste contexto que se desenvolveu esta investigação no interior do EDIPIC. Ela foi motivada pelo convite a nossa participação na reunião dos pesquisadores da Rede interdisciplinar internacional de língua francesa RecherchAvec – Pesquisa Com. Nossa participação aconteceu em um dos Seminários Preparatórios promovidos pela Rede RecherchAvec, denominado "Semaine scientifique internationale Recherche avec", promovido pelo CR-FPE – Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance, em Lille, França Réseau d´échange et de partage internationale interdisciplinaire francophone (Lille, FR, 2018).

O convite sugeria que abordássemos a produção brasileira na área da formação de professores para a educação da pequena infância e contribuíssemos com um panorama desta temática, tendo a negociação como categoria central para analisar o que resulta destas pesquisas.

Nossa proposta de investigação partiu da hipótese de que as relações de negociação entre os membros envolvidos nas pesquisas ainda estão muito pautadas nas relações de poder subjacentes às instituições às quais estes estão vinculados.

Estamos considerando que quando se trata de pesquisas, elas são conduzidas por membros vinculados a diversos programas de pós-graduação em educação, sendo estes situados em duas categorias por nós propostas: professores de educação infantil, e professores universitários interessados nas temáticas da educação infantil.

Para fins desta pesquisa, nossa diferenciação considera que as/os professores de educação infantil são os docentes das crianças entre zero e seis anos de idade, ou os gestores das redes e sistemas de educação que vão às instituições de ensino superior continuar seus estudos sobre temáticas de interesse comum ao mundo do trabalho e da pesquisa. Como professores universitários, doravante denominados professores pesquisadores da educação infantil, denominamos como sendo aqueles docentes de Instituições de Educação Superior (IES) que tem interesse nas temáticas da infância e educação infantil, e que realizam as "pesquisas com"; estamos considerando também que estes docentes – professores pesquisadores do ensino superior - normalmente atuam em cursos de formação inicial de professores da educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental (Pedagogia), e estão vinculados a programas de pós-graduação, gerando pesquisas e orientando e produções em nível de mestrado e doutorado.

Com base nesta diferenciação, nos propusemos a compreender que a pesquisa "com" e a pesquisa "de" professores pode ser uma estratégia para verificar e analisar a maneira pela qual os professores da educação infantil estão, ou não, se tornando os agentes dessa ação política que se dá por meio da pesquisa.

Propusemo-nos a verificar a maneira pela qual a pesquisa "de" e a pesquisa "com" vem sendo realizada a fim de entender o que tem sido considerado como temas de pesquisa em educação infantil, e quais temas estão na pauta da área da formação de professores, reunindo as duas categorias por nós definidas como por pesquisa "de" e pesquisa "com" professores da educação infantil.

Fomos mobilizadas em nossas reflexões a respeito das relações existentes entre professores da educação infantil (da educação básica) e professores pesquisadores da educação infantil e/ou da formação de professores (ligados à Universidade), bem como, pelas práticas de formação continuada e de pesquisa que geram professores da educação infantil que se tornam pesquisadores.

Buscamos compreender, nas entrelinhas da pesquisa "com" e da pesquisa "de", como se dão os processos de negociação entre os sujeitos envolvidos. Nesta direção, iniciamos um levantamento amplo envolvendo o tema a pesquisa 'com' e a pesquisa 'de' professores da educação infantil, compreendendo a pesquisa em si como um ato político.

Para isto, definimos que nossos objetivos gerais seriam: compreender e analisar quem tem participado deste ato político e como; e compreender e analisar a maneira pela qual esse ato político tem repercutido na produção de conhecimento sobre o professor da pequena infância e seu lócus de atuação (a educação infantil).

A partir destes objetivos mais gerais, extraímos os objetivos específicos a seguir: na pesquisa "de" professores, nos propusemos a realizar um levantamento sobre a pesquisa que os/as professores ou gestores de educação infantil tem efetivamente desenvolvido; e analisar quais são os principais temas de interesse presentes nessas pesquisas, quais são as metodologias utilizadas e quais são os impactos/efeitos na produção de conhecimento sobre a formação de professores da educação infantil no Brasil.

Na pesquisa "com" professores, nos propusemos a realizar um levantamento sobre as pesquisas realizadas para analisar quais são os principais temas de interesse presentes nessas pesquisas, quais são as metodologias utilizadas e quais são os impactos/efeitos na produção de conhecimento sobre a formação de professores da educação infantil no Brasil.

Para o levantamento desta pesquisa, elegemos os trabalhos selecionados para apresentação em Comunicações Orais nas reuniões de divulgação científica da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED). Dentro da ANPED, selecionamos dois grupos de trabalho que se envolvem com as temáticas centrais de nossa proposta – o grupo de trabalho da educação infantil e o grupo de trabalho da formação de professores: GT 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS, e o GT 08 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, respectivamente.

O recorte temporal que selecionamos inclui o levantamento das pesquisas apresentadas e publicadas na ANPED entre 2010 a 2017. Definimos esse recorte temporal em função de nossa legislação, especialmente centralizando o período após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009, Res. Nº 05), uma vez que queríamos verificar também o impacto dessas diretrizes nas discussões referentes à educação infantil e à formação de professores.

Para realizar o levantamento definimos que a busca no site da ANPED seria feita utilizando os seguintes descritores: pesquisa com professores, pesquisa de professores, narrativas, memoriais, história oral, pesquisa ação, pesquisa participante, pesquisa intervenção e cartografias. Os descritores poderiam estar presentes nos resumos, títulos ou palavras chaves dos textos de pesquisas apresentadas sob a forma de Comunicação Oral nas reuniões científicas da ANPED de 2010 a 2017. Os textos localizados também seriam selecionados se fizessem alguma articulação com nossa grande área de interesse – a educação infantil, pois esta foi a matriz de referência adotada para a investigação: a área da educação infantil.

Inicialmente, foram localizadas 51 pesquisas grupos de trabalho selecionados, distribuídas da seguinte forma entre eles: 36 pesquisas no GT 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, e 15 pesquisas no GT 08 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Para este procedimento, construímos uma grande tabela (excel) na qual foram registradas todas as 51 pesquisas identificadas com base nos descritores utilizados. Nesta, foram registrados o título, o GT no qual foi localizado e os termos encontrados no texto; a universidade de onde partiu o texto e os autores responsáveis; também registramos a modalidade de pesquisa (pesquisa "de", pesquisa "para", "com" e "sobre" professores), os temas e os assuntos que estas pesquisas investigam; as metodologias, os procedimentos e os instrumentos da pesquisa, buscando compreender como são realizadas estas investigações; os questionamentos e preocupações explicitados; a motivação da escolha pelo professor de educação infantil e não outro para a pesquisa; como impactam, e por fim, se apresentavam sua função política.

A partir da seleção e identificação das pesquisas, passamos à sua categorização – subdividindo-as em pesquisa "com" professores e pesquisa "de" professores, independente do GT no qual foram encontradas. Nossa análise desses dados passou então, à identificação do total de pesquisas localizadas, sistematizadas conforme indica o quadro a seguir:

Quadro 1 - Tabela de referência para embasar a análise dos textos encontrados.

ANO DA PUBLICAÇÃO	GRUPO DE TRABALHO ONDE FOI PUBLICADO	AUTOR DO TEXTO E FILIAÇÃO	TEMA CENTRAL	METODOLOGIA UTILIZADA	IMPACTOS PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
Data da publicação	GT 07 OU GT 08	Nome do(s) autores e filiação	Que tema é colocado no centro de interesse da pesquisa "de" ou da pesquisa "com"	Metodologia, instrumentos e procedimentos metodológicos	Quais contribuições dos textos e das pesquisas analisadas.

Fonte: Autores do trabalho no evento RecherchAvec.

Passando a apresentar alguns dos resultados a que foi possível chegar até o momento, ao analisarmos os dados levantados, podemos indicar que este resultado de 36 pesquisas no GT 07, e 15 pesquisas no GT 08, nos remete de imediato à reflexão de que as pesquisas com o professor da pequena infância se concentram mais na área da educação infantil, sendo menor a presença da área da educação infantil e suas temáticas no âmbito da área da formação de professores e na pesquisa com professores de educação infantil.

No grupo das pesquisas "com" professores, foram categorizadas 33 trabalhos científicos resultados de pesquisas dos mais diversos tipos. Ao analisar este grupo de textos, identificamos que estes abordavam os seguintes temas: pesquisa sobre formação de professores, incluindo temas como a docência, a formação inicial e a formação continuada; o protagonismo da criança, com ênfase na temática étnico racial e no jogo protagonizado. Outra temática presente neste grupo de trabalhos foi as políticas públicas com ênfases variadas, incluindo, por exemplo, a expansão de vagas e as estratégias do poder municipal. Outras temáticas presentes foram as culturas infantis, a prática docente, a institucionalização dos bebês/creche, a documentação pedagógica, gênero e trabalho feminino.

No grupo das pesquisas "de" professores foram encontrados 18 trabalhos científicos resultados de pesquisas que apresentam como temas o professor pesquisador, pesquisas com professores com ênfase em metodologias específicas, pesquisa com crianças, pesquisa sobre o fazer docente/cotidiano, pesquisa da prática pedagógica – linguagens, campos de experiência e currículo - pesquisa da prática pedagógica com foco na criança, e pesquisa sobre o fazer docente e formação continuada.

As pesquisas identificadas no levantamento demonstraram uma diversidade metodológica, mas também encontramos um número expressivo de pesquisas com metodologias pouco definidas, ou pouco claras. Conforme nosso levantamento das metodologias adotadas, 06 se enquadraram em Estudo de

caso; 05 como Pesquisa documental; 02 como Pesquisa Cartográfica; 04 como Metodologias Narrativas; 02 como Pesquisa participante ação e pesquisa intervenção; 03 como Pesquisa – formação; 02 como História Oral; 06 como Etnografias ou com inspiração etnográfica como História a completar/pesquisa com crianças; 04 Pesquisas Bibliográficas; 03 com Pesquisas estatísticas; 01 definida como Esquizoanálise, assim como 01 definida como História e Memória. Porém, 12 delas. Pesquisas Bibliográficas – 04 m muito genericamente seus resultados.

Com relação aos impactos na produção de conhecimento da área e sobre a prática pesquisada, foi possível observar que a maioria das pesquisas não deixa explícitos o que esperam com sua pesquisa, ou por quais expectativas estão orientadas.

No entanto, não podemos inferir se essa estava colocada como uma preocupação das pesquisas analisadas ou se, de fato, elas não alcançaram impactos efetivos sobre as práticas ou sobre a produção do conhecimento na área específica.

A respeito dos autores dos textos e suas filiações institucionais, observamos que, em geral, há uma espécie de "negociação" entre os sujeitos envolvidos na pesquisa – pesquisadores e profissionais da educação infantil. Neste enquadramento de profissionais, foram definidos todos aqueles autores cuja filiação, em geral, é de professores da educação infantil ou gestores - diretores e coordenadores de unidades, e supervisores das secretarias de educação dos municípios.

Podemos chamar de negociação porque observamos que, geralmente, o sujeito autor identificava-se como profissional e, estava, via de regra, na condição de aluno de pós-graduação realizando seu mestrado ou doutorado, condição que pode gerar negociação quando é necessário indicar certa hierarquia entre aqueles que assinam o trabalho.

Nesta perspectiva, também é possível afirmar que a negociação se dá a partir de uma relação de poder estabelecida entre os participantes, configurada esta pela distinção hierárquica entre os espaços institucionais que ocupam – universidade e escola da educação infantil.

Observamos que as pesquisas "de" professores se concretizam quando professores da educação básica – da etapa da educação infantil no caso deste artigo – se "infiltram" no meio acadêmico na condição de estudantes universitários, ou seja, quando suas pesquisas são agregadas ao universo acadêmico universitário. Nossa hipótese inicial era de que haveria uma diferenciação entre estas duas categorias de pesquisas – ou seja, tínhamos a expectativa de que os professores da educação infantil desenvolveriam pesquisas metodologicamente diferenciadas em relação ao seu objeto – o mundo do trabalho no qual estão imersos, e aos seus próprios objetivos, assim como também, espe-

rávamos encontrar pesquisa potencialmente mais participativas e mais horizontais em relação ao tratamento dos "sujeitos" da pesquisa, no caso, outros docentes da educação infantil.

Entretanto, ao serem inseridas no âmbito da universidade, encontramos pouca diferenciação em suas configurações metodológicas e nas formas de abordar a temática da pesquisa. Isto nos permite inferir que as pesquisas "de" professores, em sua maioria, também seguem a mesma lógica de produção de conhecimento das pesquisas "com" professores. Nosso questionamento vai na direção de que estas, as pesquisas que se caracterizam por pesquisas "com" professores, na sua maioria, apresentam tratamento questionável quanto à dimensão da participação efetiva dos sujeitos professores da educação infantil – ou seja, os professores são, na maioria das vezes, fornecedores de dados a serem analisados pelos docentes das universidades. Mesmo quando estes docentes estão, eles próprios, ligados ao contexto da educação infantil (no interior das instituições de educação básica).

É preciso esclarecer que nossas motivações e conclusões também advém de nosso envolvimento com estes dois universos, estes dois contextos educativos às vezes tão separados, quais sejam, a educação básica e a educação superior: somos professoras formadoras de professores da educação infantil atuando no curso de Pedagogia na educação superior, orientamos estágios curriculares, orientamos pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e desenvolvemos projetos de extensão universitária nos quais estamos em contato muito próximo com o mundo da educação da pequena infância. Mas também atuamos em nosso grupo de pesquisa, o EDIPIC, do qual participam professores atuantes na educação infantil da rede pública, estudantes universitários, e orientamos trabalhos em dois contextos de pós-graduação universitária distintos, a pós-graduação profissional, e a pós-graduação acadêmica, ambos na área da educação.

Isto posto, justificamos e pautamos esta afirmação nos seguintes resultados, obtidos por meio da análise dos 51 trabalhos encontrados e categorizados em nosso levantamento:

- Os professores da educação infantil, quando participam das pesquisas de outros professores da educação infantil – colegas seus – são chamados a participar na mesma perspectiva das pesquisas conduzidas por quaisquer outros pesquisadores.
- Os professores da educação infantil não participam efetivamente da análise final dos resultados das pesquisas.
- A produção do conhecimento e os resultados das pesquisas se concentram na universidade, lócus de status da produção de conhecimento.
- Esse resultado explica também o motivo pelo qual estas pesquisas

"de" e "com" professores têm tido poucos efeitos/resultados nas práticas e nas vivências cotidianas com professores da educação infantil e crianças pequenas.

- Um resultado observado em nosso levantamento deu indícios de que os procedimentos metodológicos utilizados visam trazer a participação dos professores nas pesquisas, tanto "de" professores quanto "com" professores.
- Entretanto, a epistemologia que embasa tais procedimentos nem sempre envolve o professor da educação infantil de uma maneira menos hierárquica.

Encontramos ainda concepções teóricos-metodológicas que são indicadas como sendo parte de um conjunto de pesquisas colaborativas, a ser realizadas "com" professores, cujas abordagens sugerem uma concepção epistemológica de compartilhamento e negociação com os professores. Entretanto, no processo de condução destas pesquisas, há certos direcionamentos que conduzem as respostas dos professores – exemplos das pesquisas utilizando narrativas com professores.

Assim, no limite de nossas hipótese, perguntamos – o que seria o ideal da pesquisa "com" professores?

Entendemos que há espaços para fazermos pesquisa inteiramente participada, realizada "com" professores desde os objetivos, na metodologia, nos procedimentos e na análise dos resultados. Neste caso, estamos defendendo a ideia de que esta seria, então, uma pesquisa de professores – igualmente.

Ocorre que, pesquisa "com" e pesquisa "de" professores não se fundem, justamente, porque existe uma relação de status e de poder na universidade que marca, diferencia e caracteriza a pesquisa "com". Marcas estas que advém da história e da própria função da universidade, mas que também carrega certa hierarquia epistemológica, a qual não compartilha das concepções filosóficas e políticas a respeito da perspectiva social e colaborativa de produção de conhecimento. Ao fim e ao cabo, quem se responsabiliza pela sistematização dos dados e da produção do conhecimento na pesquisa "com" é a universidade. E esta termina sendo a especificidade da pesquisa "com".

A pesquisa "de", por outro lado, tem ganhado espaço no âmbito acadêmico, porem, também esta categoria de pesquisa acaba reproduzindo os modelos de epistemológicos de produção de conhecimento e, portanto, aceitando os parâmetros de negociação entre professores da educação infantil e professores pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; TEBET, G. G. C. Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS--GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2013.

ALVES, Bruna M. F. Linguagem e educação infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2015.

ARAÚJO, Sônia M. S. História de vida de professoras: reflexões contextuais sobre a docência. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2012.

BRAGAGNOLO, R. I; RIVERO, A. S; WAGNER, T. Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2013.

BRANT, Patrícia R. S. de Sá. A invenção da professora de educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis na década de 1970. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

BUCCI, L; CORREA, B. C. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2012.

CAMPELO, Talita S. Aprendizagem da docência no PIBID: a parceria universidade-escola básica e o desenvolvimento da postura investigativa. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

CAMPOS, R; BARBOSA, M. C. S. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de "Terceira Via". In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

CASTRO, J. S. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2013.

CONCEIÇÃO, C. M. C; FISCHER, B. T. D. Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: Cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2015.

COSTA, Bruno M. F. Processos de interação das crianças no meio técnico-científico informacional. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2010.

CRUZ, Shirleide P. S. Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: Um olhar para o pedagogo do gênero masculino iniciante na Educação Infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

DRUMOND, Viviane. O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2015.

DUARTE, Joaquina R. G. Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2012.

FIORIO, Angela F. C. Infância e educação: as crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2010.

FREITAS, Luísa A. N. O espaço da linguagem musical na educação infantil segundo a abordagem de ReggioEmilia. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2015.

GAUDIO, Eduarda S. Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre: a perspectiva das crianças. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2015.

GIRÃO, F. M. P; ALVES, A. C. P. Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2012.

GOMES, Marineide O. O Lugar da Formação de Professores de Educação Infantil em Cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

GUEDES, Adrianne. O. O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

HAGE, M. do S. C; FELDMANN, M. G. Histórias e memórias docentes na Amazônia Paraense: O cenário da formação do professor de Educação Infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2015.

LA ROCA, Maria Eugenia C. de. A formação do professor de educação infantil: interfaces Luso-brasileiras. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2012.

LEANDRO, Francine C. B. O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula: uma abordagem vigotskiana. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

LOUZADA, Virgínia C. R. Cadernos pedagógicos para a pré-escola: a educação infantil em tempos de retrocesso. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

LUCINDO, Nilzilene I. Perfil, formação e trajetórias: Um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de Ensino Público Da S.R.E. de Ouro Preto. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2015.

MACHADO, Ilze M. C. Registros Pedagógicos de Professoras da Educação Infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2010.

MAIA, Marta N. V. G. Datas comemorativas – uma construção ideológica que persiste na educação infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

MARQUES, Amanda C. T. L. A documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: Estudo de caso em Pré-Escolas Públicas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2015.

MARTINS, R. M; ANUNCATO, R. M. M; Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

MEDEIROS, Fernanda V. Infância: composições ziguezagueantes de uma experiência “PlunctPlact Zum”. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2012.

MOTTA, F. M. N; QUEIROZ, I. L. Do outro que me constitui: o Proinfantil e a construção da identidade docente. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2015.

NASCIMENTO, E. R.; SANTOS, A. V. Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2010.

NEVES, Vanessa F. A. Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

NOGUEIRA, E. G. D; ALMEIDA, O. A. Há luz no início do tunel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2012.

NOGUEIRA, E. G. D; ALMEIDA, O. A; MELIM, A. P. G. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: Revelações na/da pesquisa-formação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2013.

OLIVEIRA, Cristiane E. A. Fios de temporalidades na Educação Infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2012.

OLIVEIRA, Helena R. A pesquisa sobre formação de professores para os usos da avaliação na educação básica no gt08 da ANPED no período de 2005-2015. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

PELIZZONI, Gisela M. Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. Anais. São Paulo: ANPED, 2015.

PEREIRA, S. T; DRAGONE, A. A. O direito à creche das crianças em situação de pobreza: o caso do Brasil carinhoso. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

PIMENTA, Cláudia O. Avaliação da educação infantil: características de iniciativas municipais paulistas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

PINTO, Mércia F. N. Regulação da política pública de educação infantil em belo horizonte: reflexões sobre a proposta curricular. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

REBELO, A. H. M; BUSS-SIMÃO, M. Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

REBOLO, Flavinês; BROSTOLIN, Marta R. Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na Educação Infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2015.

REIS, Lucilaine, M. S. Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2013.

REIS, Rosemary F. Entre Dúvidas E Incertezas: Os motivos para a escolha do curso e a opção pela docência por estudantes de Pedagogia. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2011.

RIVERO, A. S; ROCHA, E. A. C. O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

RODRIGUES, Priscila A. M. Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de professores: Uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPED (2010-2015). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lúcia S. A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA: DEBATES E TENSÕES. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

SILVA, Márcia M. O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

SILVA, Tarcia R. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

SOUZA, E. M; ARAÚJO, V. C. Subidas e descidas: as culturas da infância nas ladeiras da Vila Rubim. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

SOUZA, Valdinei C. Qualidade dos cursos de pedagogia: discurso e prática da base docente. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2013.

TRIPODI, Maria R. F. Oferta de educação infantil em planos municipais de educação (2014-2024): perfis e tendências. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PÓS--GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017, São Luiz. **Anais**. São Paulo: ANPED, 2017.

A PRESENÇA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA PESQUISA E NA EXTENSÃO DESENVOLVIDOS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

Bianca Fonseca Fortes
DalianaLöffler
JanaíneBaldisseraFrare*
Vívian Jamile Beling
Universidade Federal de Santa Maria/
Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
Grupo de Pesquisa Estudos sobre Infância: Políticas Públicas, Currículo,
Práticas Pedagógicas e Formação Docente
*jani.b.frare@gmail.com

RESUMO

Ao longo da história os bebês e as crianças pequenas ocuparam um lugar social marcado pela fragilidade, incapacidade e imaturidade (BARBOSA, 2010), mas atualmente, pesquisas e estudos têm mostrado o quão ativos e potentes os bebês são em suas ações (GOBATTO, 2011 e PEREIRA, 2015). Atuar em turmas de bebês e crianças pequenas, com base nessas compreensões, têm sido um desafio que nos move constantemente a estudar e refletir sobre a ação docente para com eles, procurando compreender como este espaço vem se constituindo na Unidade. Então a partir da necessidade de valorizar as práticas educativas com bebês e crianças pequenas, e rompendo com ausência destes nas pesquisas propomos duas ações que envolvem os bebês e crianças pequenas, as quais tem contribuído para o processo formativo das pessoas que atuam conosco na sala de aula e participam dos projetos: na pesquisa "A escuta dos bebês e das crianças pequena na UEIIA" onde partimos do pressuposto de que a escuta das crianças é um dos princípios orientadores da prática educativa e que portanto faz-se necessário investigar como vem ocorrendo o processo de escuta dos bebês e crianças pequenas na Unidade ao longo da sua história. Desenvolver um processo de escuta dos bebês e crianças pequenas demanda comprometimento e disposição de todos os responsáveis pela educação dessas crianças, pois, tratando-se dessa especificidade, essa tarefa de 'escuta' ocorre de modo mais intenso, sendo uma escuta que não se dá apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos (RINALDI, 2012), sendo este, portanto, um desafio quando se trata da docência com bebês e crianças pequenas. A pesquisa, trata-se de uma investigação da experiência educativa que na perspectiva de CONTRERAS Y LARA (2010) implica em estar próximo do que se vive, pois independente do foco da investigação, ele somente poderá ser compreendido se for percebido, antes de tudo como "vida vivida, como experiência vivida" (p. 23), colocando em primeiro plano as múltiplas faces das

vivências que compõem a experiência educativa. Por entender que "Os bebês estão em todos os espaços", fazendo uma referência a pesquisa de Gobatto (2011), propomos, vinculado a esse projeto de pesquisa, ações de extensão que oportunizaram espaços acolhedores de leitura para e com bebês e crianças pequenas sensibilizando a comunidade para importância do acesso a um ambiente cultural de apreciação e valorização da leitura e dando visibilidade para bebês e crianças pequenas em espaços que não costumam ser pensados para elas. Tanto a pesquisa quanto a extensão encontram-se em andamento: na pesquisa vivemos o período de levantamento e análise das produções acadêmicas que tiveram a UEIIA como lócus de pesquisa na produção de Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias, Dissertações e Teses e atendem ao tema da pesquisa. E na extensão propomos uma inserção no estande da Universidade na feira do Livro de Santa Maria/RS este ano, sendo o nosso, o único espaço em que os bebês e crianças pequenas poderão desfrutar de momentos de leitura com as suas famílias. Até o momento, percebemos que tanto a pesquisa quanto a extensão tem sido uma oportunidade para refletir pedagogicamente sobre a construção do processo de escuta das crianças na UEIIA e ao nos colocarmos como investigadores que observam a vida, e que também a ocupam, fazemos valer a tríade ensino-pesquisa-extensão como uma possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa.

Palavras-chave: 1. Práticas Educativas. 2. Crianças de 0 a 3 anos. 3.Escuta.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história os bebês e as crianças pequenas ocuparam um lugar social marcado pela fragilidade, incapacidade e imaturidade (BARBOSA, 2010), mas atualmente, pesquisas e estudos têm mostrado o quão ativos e potentes os bebês são em suas ações (GOBATTO, 2011 e PEREIRA, 2015). Atuar em turmas de bebês e crianças pequenas, com base nessas compreensões, têm sido um desafio que nos move constantemente a estudar e refletir sobre a ação docente para com eles, procurando compreender como este espaço vem se constituindo na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Considerando a necessidade de valorizar as práticas educativas com bebês e crianças pequenas, e procurando romper com ausência destes nas pesquisas, propomos dois projetos que envolvem esse grupo social, e os quais têm contribuído para o processo formativo das pessoas que participam.

O primeiro consiste em um projeto de pesquisa intitulado "A escuta dos bebês e das crianças pequena na UEIIA", que teve início em 2017 partindo do pressuposto de que a escuta das crianças é um dos princípios orientadores da prática educativa e que, portanto, faz-se necessário investigar como vem ocorrendo esse processo ao longo da história na Unidade. Desenvolver um processo de escuta dos bebês e crianças pequenas demandam comprometimento

e disposição de todos os responsáveis pela educação dessas crianças, pois, tratando-se dessa especificidade, essa tarefa de 'escuta' ocorre de modo mais intenso, sendo uma escuta que não se dá apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos (RINALDI, 2012), sendo este, portanto, um desafio quando se trata da docência com bebês e crianças pequenas. A pesquisa, caracteriza-se como uma investigação da experiência educativa que, na perspectiva de Contreras y Lara (2010, p.23), implica em estar próximo do que se vive, pois independente do foco da investigação, ele somente poderá ser compreendido se for percebido, antes de tudo como "vida vivida, como experiência vivida", colocando em primeiro plano as múltiplas faces das vivências que compõem a experiência educativa.

Por entender que "Os bebês estão em todos os espaços", fazendo uma referência a pesquisa de Gobatto (2011), propomos neste ano, vinculado ao projeto de pesquisa, ações de extensão com objetivo de oportunizar espaços acolhedores de leitura para e com bebês e crianças pequenas, sensibilizando a comunidade sobre a importância do acesso a um ambiente cultural de apreciação e valorização da leitura e dando visibilidade para bebês e crianças pequenas em espaços que não costumam ser pensados para eles. Tanto o projeto de pesquisa quanto o de extensão encontram-se em andamento.

Neste texto pretendemos apresentar as principais ações desenvolvidas nestes dois projetos, que nos levam a perceber que tanto a pesquisa quanto a extensão tem sido oportunidades para refletir pedagogicamente sobre a construção do processo de escuta das crianças na UEIIA e ao nos colocarmos como investigadores que observam a vida, e que também a ocupam, fazemos valer a tríade ensino-pesquisa-extensão como uma possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa com os bebês e as crianças pequenas, nesse sentido, apresentamos o relato das acadêmicas do curso de Pedagogia que estão envolvidas nesse trabalho sobre quais as contribuições desses espaços para o seu processo formativo .

A escuta dos bebês e o papel do professor

O projeto de pesquisa "A escuta dos bebês e das crianças pequena na UEIIA", que teve início no ano de 2017, tem como objetivo geral investigar a construção, ao longo do tempo, do processo de escuta dos bebês e das crianças pequenas na UEIIA. A partir deste objetivo foram delineados objetivos específicos e as ações a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa, neste texto vamos apresentar brevemente os dados parciais resultantes da análise documental das produções acadêmicas que tiveram a UEIIA como lócus de pesquisa na produção de Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias, Dissertações e Teses e atendem ao tema da pesquisa, e especialmente as discussões dos encontros de estudos que têm sido realizadas concomitante às ações de pesquisa e vinculadas aos seus objetivos.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental tem como fonte de dados documentos que ainda não receberam um trato analítico ou aqueles que já foram analisados, podendo receber outras interpretações, no caso desta pesquisa, os dados já analisados para fins de conclusão dos trabalhos, bem como seus resultados receberam uma nova interpretação visando compreender como sendo desenvolvido o processo de escuta dos bebês e crianças pequenas, ao longo da história na UEIIA. A partir do acervo de quatorze (14) trabalhos disponíveis na Unidade foram selecionados cinco (5) trabalhos para a análise. Os critérios para a seleção dos trabalhos foi: a pesquisa ter a escuta como tema de investigação e ser desenvolvida ou mencionar o trabalho com bebês e crianças pequenas na Unidade. Destacamos que embora nenhum dos trabalhos analisados apresentou a escuta de bebês e crianças pequenas como foco de investigação, foi possível perceber que ela aparece de forma sutil nas ações cotidianas da Unidade. A escuta está presente em momentos em que as pessoas adultas observam, refletem e pensam na necessidade da criança ser protagonista do seu processo de ensino/aprendizagem.

A análise dos materiais encontrados apontou alguns aspectos para pensarmos o processo de escuta dos bebês e crianças pequenas, os quais são: a necessidade do professor possuir a escuta sensível e compreender a diferença de ouvir e escutar; professor(a) saber valorizar e escutar os interesses e opiniões das crianças, pois, assim o professor estará dando voz e vez para o protagonismo das crianças; professor(a) proporcionar através da sua prática pedagógica sentido e significado no processo de aprendizagem da criança. A partir desses aspectos, entende-se que todos eles possuem uma questão em comum: o papel do professor. Dessa maneira, a temática que emerge dessa análise documental apresenta a importância de refletirmos sobre "O papel do professor com bebês e crianças pequenas", o que foi proposto em forma de encontros de estudos.

Os encontros de estudos foram organizados no segundo semestre de 2017, com frequência mensal, e divulgado através de convite encaminhado para o e-mail da coordenação da Unidade e amplamente divulgado entre as equipes de professores, bolsistas, estagiárias, direção e apoio pois compreendíamos a importância de discutir sobre a prática docente com bebês e crianças pequenas para nossos processos formativos e profissionais. Desta forma os encontros de estudos contam com a presença de pessoas destes diferentes segmentos da escola, e o convite é ampliando pelos participantes que convidam para o encontro colegas especialmente do curso de Pedagogia que se interessaram pela temática discutida.

Para cada encontro é sugerido um texto vinculado a temática, do qual os participantes tem o compromisso de realizar a leitura previamente, sendo esta a base para as discussões do dia. Em 2017, primeiro ano do projeto, discutimos os textos: "A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches"

(FILHO, 2016) e "Especificidades da ação pedagógica com os bebês" (BARBOSA, 2010) no intuito de nos acercamos das dimensões que compõem a docência com os bebês e crianças pequenas e compreender como ocorre o processo de escuta desses sujeitos. O grupo também teve conhecimento e oportunidade de acessar os trabalhos acadêmicos (Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias, Dissertações e Teses) que tinham a UEIIA como lócus de pesquisa e que atendiam a temática do trabalho bebês e crianças pequenas, identificados por nós no acervo da escola e da qual posteriormente realizamos uma análise documental.

Ao longo dos encontros, discutimos especialmente sobre o quanto os bebês são potentes e quão necessário se faz superar o discurso de incompletude e fragilidade que se cria a respeito deles, suscitados por trechos do texto como o da citação a seguir.

> [..] Acreditamos que, pela perspectiva do direito à participação, abre-se uma possibilidade para nuanças pouco usuais da cotidianeadade da vida em creches. Não podemos esquecer que temos uma tradição política, pedagógica e cultural adultocentrica de pensar e organizar as instituições educativas, sem ouvir os bebês e as crianças e valorizar sua participação como atores sociais importantes, autores da história, produtores de culturas e cidadãos de direitos. (FILHO, 2016, p. 10)

Durante as discussões também foram relatadas algumas situações vivenciadas pelos participantes com bebês e crianças pequenas na escola e em sua vida familiar que evidenciam estas questões. Nos relatos foi possível identificar situações em dois sentidos, as que evidenciaram a escuta considerando a corporeidade da criança, entendo a escuta como ação que vai além do ato de ouvir o que é verbalizado, e por outro lado situações que evidenciaram o que relata a observação de Filho (2016):

> Portanto, observamos que, em muitas instituições educativas, se efetuam um trabalho educacional e pedagógico de contenção dos desejos, do movimento dos corpos infantis, dos choros, das manifestações de alegria e prazer, das frustrações, dos medos, assim como, nas rotinas de cuidado e educação, o tempo é controlado pelo relógio da instituição. (FILHO, 2016, p. 15)

Salientamos a importância deste texto como documento para pensar sobre os bebês e crianças pequenas nas escolas de Educação Infantil nos aspectos se refere ao esclarecimento quanto às políticas, pois foi escrito com objetivo de responder a uma consulta pública, mas que traz também um histórico e a necessidade da superação de uma ideia centrado apenas no cuidado, vendo a escola como um direito destas crianças, e já citando a importância da escuta.

No encontro do mês seguinte o grupo participante discutiu acerca das leituras realizadas. O texto complementar veio corroborar com as discussões realizadas no primeiro encontro, do qual destacamos a definição da autora:

> Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, "escutar as suas vozes", acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres "maternos", mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional. (BARBOSA, 2010, p. 6)

No primeiro semestre de 2018 as atividades do projeto estiveram voltadas a análise documental mais profunda dos trabalhos acadêmicos dos quais o levantamento tinha acontecido no ano anterior, desta análise emergiu a temática de estudo, conforme mencionado anteriormente. No mês de setembro aconteceu o primeiro encontro do grupo, no qual, considerando a chegada de novos integrantes interessados em participar dos estudos, organizamos uma apresentação do projeto, considerando os objetivos de pesquisa e encaminhamentos que já havíamos realizados, bem como os motivos que nos levaram a escolha do tema de estudos para este semestre. Posteriormente foi apresentado o cronograma dos encontros, e os respectivos textos sugeridos para discussão a cada mês.

Na ocasião do primeiro encontro foi possível discutir com as participantes sobre suas percepções iniciais acerca de três questionamentos: qual é o papel do professor em relação ao trabalho com bebês e crianças pequenas? Quais são os desafios para a escuta dessas crianças? Como acontece essa escuta? Para o grupo, o papel do professor está muito relacionado com ações de cuidar e educar, as quais são permeadas por relações de escuta e respeito às crianças. Além disso, o grupo pontuou que desenvolver uma atitude de escuta requer uma postura observadora das ações das crianças, principalmente dos bebês que se comunicam de outras maneiras e não através da fala.

No segundo encontro o texto sugerido foi "Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza" (TRISTÃO, 2004). A autora destaca "a importância de que a ação docente com crianças pequenas realmente conduza à humanização e que seja resgatado o papel das professoras como profissionais dessa humanização, assegurando, dessa forma, a contribuição da educação contra a barbárie (TRISTÃO, 2004, p.7)". Os participantes foram desafiados a refletir acerca das sutilezas que marcam o seu trabalho com os bebês e crianças, respeitando as especificidades na atuação de cada participante, já que o grupo não é composto exclusivamente por professores. A autora nos leva a refletir o papel docente com bebês e crianças pequenas à medida em que apresenta as percepções de sua pesquisa:

> Parece-me que um determinante para que as práticas docentes dêem-se de uma ou de outra forma é o quanto a professora conhece cada uma das crianças, reconhece suas múltiplas linguagens, valoriza os seus gestos, expressões, silêncios, olhares... demonstrando, assim, o quanto está disponível para perceber cada uma delas, abrindo mão, muitas vezes, do repertório de conceitos (e pré-conceitos) que construiu ao longo da sua prática docente. (TRISTÃO, 2014, p. 5)

Para as participantes do encontro, conhecer cada uma das crianças implica em uma ação docente marcada por uma postura de observação e, portanto, de escuta das crianças, pois é através disso que podemos perceber as sutilezas que marcam cada criança individual e coletivamente. Em relação a isso a autora também convida pensar:

> [...] nesse papel da professora como mentora de um espaço agradável, aconchegante, seguro, mas também estimulante e desafiador para cada uma das crianças. Se pensarmos que essa mesma professora respeita os tempos e ritmos dos pequenos, se pensarmos que a base do planejamento dela não são atividades, mas relacionamentos intensos entre todos aqueles que compõem determinada comunidade de educação, podemos afirmar que o papel dessa professora é permitir que as crianças experimentem no contexto da creche. Experimentar o que? Experimentar todos os recursos que estão disponíveis e não apenas aqueles vistos como adequados para crianças dessa faixa-etária (bonecas, fantoches, histórias, fantasia, recursos naturais, água, areia); experimentar a delícia que é o contato com outros seres humanos, a delícia de uma boa gargalhada compartilhada com alguém que se confia, a delícia de um banho prazeroso, do contato com a água, de poder estar pelado, de poder sentir o seu corpo. (TRISTÃO, 2004, p. 9)

No mês seguinte as discussões foram pautadas por três tópicos a partir do texto "Os bebês, as professoras e um modo de viver a vida na creche" (FILHO e MARTINS, 2016) e a discussão não foi concluída na ocasião. Sobre os tópicos abordados o primeiro dele foi o binômio educar e cuidar dos quais os relatos das participantes e as discussões em torno destes nos levaram a concluir, assim como o autor do texto que este assunto "[...] já foi de certa forma amplamente debatida, porém não amplamente compreendida (FILHO e MARTINS, 2016, p. 26)" nas escolas. O segundo tópico, mãe, mulher e professora, nos leva a refletir sobre questões de gênero, em uma sociedade onde, durante muito tempo esta foi uma profissão exclusivamente feminina, e as atribuições de um imaginário materno dentro da profissão. Segundo o autor "Há necessidade de traçar e afirmar algumas características específicas para a profissão – professora de bebês – e para atuação dessas profissionais – estar dia a dia na creche –, isso especialmente O terceiro tópico foi o choro como uma tensão, do qual não tivemos tempo para discussão na ocasião, segundo o autor "[...]

na atuação cotidiana, o choro é um momento de grande desafio e que exige um olhar sensível para esta manifestação de sentimentos (FILHO e MARTINS, 2016, p. 32)". Lembramos que os encontros de estudo se encontram em andamento, e o que apresentamos foi referente aos encontros já realizados ao longo de 2017 e 2018.

Até o presente momento, percebemos que os encontros de estudo tem sido um espaço para dialogarmos e refletirmos sobre os desafios da docência com bebês e crianças pequenas, principalmente no que se refere a concretização de processos de escuta desse grupo social. Pelo fato de o grupo ser composto por pessoas que vivenciam diferentes momentos formativos (formação inicial, pós-graduação ou formação continuada), as trocas das experiências têm revelado que a discussão sobre bebês e crianças pequenas está ausente ou aparece de forma superficial em tais processos formativos.

Ambientes culturais de apreciação e valorização da leitura para e com bebês e crianças pequenas

Como já pontuamos ao longo da história os bebês e as crianças pequenas ocuparam um lugar social marcado pela fragilidade, porém, pesquisas e estudos têm mostrado o quão ativos e potentes eles são em suas ações. Neste sentido destacamos seu potencial também em espaços que oportunizem o envolvimento com livros e leitura. Tendo isto em vista, neste ano, vinculado ao projeto de pesquisa, damos início também a um projeto de extensão com objetivo de oportunizar espaços acolhedores de leitura para e com bebês e crianças pequenas sensibilizando a comunidade sobre a importância do acesso a um ambiente cultural de apreciação e valorização da leitura e dando visibilidade para bebês e crianças pequenas em espaços que não costumam ser pensados para eles.

No projeto de extensão propomos duas inserções, uma no estande da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na Feira do Livro de Santa Maria/RS, e outra no campus da UFSM, em parceria com Viva o Campus, sendo nos dois momentos, o único espaço em que os bebês e crianças pequenas puderam desfrutar de um espaço de leitura pensado para elas com as suas famílias.

Com estas ações pretendemos estender aos bebês e crianças pequenas da comunidade em geral a oportunidade de ouvir histórias e ter acesso a livros infantis selecionados de acordo a faixa etária específica dos 0 aos 3 anos de idade, oportunizando o acesso a um ambiente cultural de apreciação e valorização da leitura. Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), às práticas pedagógicas devem em seu currículo seguir os eixos norteadores de interações e brincadeiras garantindo algumas experiências, entre elas as que "Possibilitem às crianças experiências de narrativas,

de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (p. 25)". Porém, atualmente menos da metade do público com idades entre 0 – 3 anos têm acesso à escola, e carecem de espaços para o favorecimento destas experiências.

Os estudos de Mantovani (2014) mostram que os livros, se colocam como instrumentos acessíveis, prazerosos e essenciais para estimular a curiosidade e a compreensão verbal para as crianças. Explorar livros infantis, em família, nos espaços educativos ou culturais, é uma oportunidade para criar situações prazerosas e ampliar os repertórios das crianças. Em um primeiro momento o livro é visto pelos bebês e crianças pequenas como um objeto a ser explorado e aos poucos, mediante as formas de apresentação desse objeto e a mediação dos adultos, eles começam a perceber as imagens e a relacionar as palavras a elas. Os livros chamam atenção dos bebês e das crianças pequenas e quanto mais prazeroso e acolhedor os espaços para leitura com eles, respeitando seu protagonismo na escolha dos livros e de um corpo que fala através de suas expressões mais gosto se terá pela leitura.

A experiência vivida: relato de uma participante

No segundo semestre de 2017 ingressei como bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, em uma turma de bebês, estando também no primeiro semestre do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno. Estar em contato com os bebês desde o início do meu curso fora um grande desafio que possibilitou-me, desde então, relacionar a teoria e a prática. Contudo, até o momento do meu processo formativo, não tive oportunidade de estudar e falar de assuntos específicos como bebês e/ou crianças pequenas em sala de aula, quiçá os próximos semestres ofereçam a nós, estudantes de Pedagogia, essa possibilidade.

Deste modo, ingressei o projeto de pesquisa "A escuta dos bebês e das crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo", que fez com que a partir da leitura dos materiais e conversas com os demais educadores e bolsistas da UEIIA eu voltasse meu olhar e reflexão sobre minhas ações enquanto bolsista de uma turma de bebês e, no semestre seguinte, em uma turma de bebês e crianças pequenas. Assim, busquei aprimorar minhas ações enquanto bolsista e adulto-referência para com as crianças, buscando cotidianamente acolher a voz, as falas e expressividades de cada uma das crianças, essa compreensão levou-se a perceber os bebês para além do paradigma de que a comunicação acontece somente pela fala, ou que os bebês não se comunicam por que não falam, mas que a sua comunicação transcende para a voz corporal, gestual e única de cada um dos bebês e crianças pequenas.

Ao analisarmos os materiais da UEIIA e ler os textos que nos levavam a nos questionarmos sobre nossas práticas enquanto profissionais de turmas

de bebês e crianças pequenas, era inevitável lembrar dos momentos junto às crianças. Fazendo com que a reflexão e procura constante em compreender o porquê de algumas ações e, também, a busca em cada vez mais respeitar integralmente as individualidades de cada criança e ouvir ela em sua linguagem global. O fazer pensar e refletir sobre nossas ações cotidianas nos levam a busca por estabelecer um olhar sensível sobre cada bebê e criança pequena, possibilitando que a escuta seja de fato efetivada.

Essa busca por um olhar sensível e de escuta para com os bebês e crianças pequenas nos remete também aos espaços que foram oportunizados através da extensão, onde fora constituído espaços de leitura para com os bebês e crianças pequenas junto às suas famílias. Estar em contato com crianças em outros espaços e, também, junto a suas famílias oportunizou que o olhar e a escuta perante cada criança fosse constituído em um olhar amplo abordando a relação dessa criança com sua família. Constituindo que a prática docente transcende ao espaço físico, mas que está disposta ao espaço natural, colaborando para a formulação de um espaço fictício, lúdico e real. Essas práticas vivenciadas tanto na pesquisa quanto na extensão firmam o tripé de ensino-pesquisa-extensão e trazem ressalvas a importância no processo de formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos as ações de pesquisa e extensão que vem sendo realizadas na UEIIA, tendo como temática os bebês e as crianças pequenas. Neste sentido a pesquisa surge a partir da necessidade de valorizar a prática docente e está centrada no objetivo de compreender como vem se constituindo o processo de escuta dessas crianças, ao considerar que este é um dos pilares da ação docente dentro da Unidade. Associada às ações investigativas estão sendo organizados encontros de estudos no segundo semestre de cada ano, com divulgação ampla através de e-mail para as equipes de professores, direção, bolsistas, estagiárias, apoio, e além disso os participantes têm liberdade para estender o convite a acadêmicos interessada em discutir os temas propostos. Nesse sentido, os encontros de estudo são uma possibilidade de qualificar e complementar os processos formativos de cada uma das participantes, cumprindo assim com uma das finalidades da UEIIA, de ser um espaço formativo não só para as crianças, mas também para os adultos.

Vinculado ações de pesquisa, passamos a propor também ações de extensão que tem como intenção dar visibilidade às potencialidades de bebês e crianças pequenas a partir de ações culturais que valorizam espaços de leitura para e com bebês e crianças pequenas. Notamos a ausência de espaços culturais pensados para estas crianças, e o estranhamento que ela gera à comunidade ao pôr à disposição de bebês e crianças pequenas a ideia de um espaço prazeroso para leitura, e brincadeiras com histórias infantis compartilhadas com seus familiares de forma.

Através deste breve artigo, fizemos um panorama geral das principais ações desenvolvidas na Unidade sobre e com bebês e crianças pequenas. Este recorte que ao mesmo tempo narra as ações e pontua os temas específicos de discussão, também traz o olhar de uma participante em processo de formação inicial, que reflete muito dos relatos e registros feitos também por outros participantes em processos de formação inicial e continuada, dentro das áreas de Pedagogia, Educação Especial e Psicologia.

Neste sentido percebemos que até o momento, tanto a pesquisa quanto a extensão tem sido uma oportunidade para refletir pedagogicamente sobre a construção do processo de escuta das crianças na UEIIA e ao nos colocarmos como investigadores que observam a vida, e que também a ocupam, fazemos valer a tríade ensino-pesquisa-extensão como uma possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa. Tais aspectos ficam salientes a medida em que, durantes nossos trabalhos recebemos relatos dos participantes, assim como o que apresentamos neste texto, pontuando a importância destas reflexões para formação inicial e continuada. No que tange a extensão, acreditamos que dar visibilidade aos bebês em espaços públicos com ações prazerosas para serem compartilhadas com suas famílias, é uma forma de chamar atenção da comunidade em geral para suas potencialidades, cumprindo assim também com o papel de aproximação da Unidade com a comunidade externa e problematizando temas tão ricos para nós que atuamos no cotidiano com os bebês e crianças pequenas e que passam despercebidos quando não conseguimos realizar um processo de escuta sensível desse grupo social tão potente em suas ações no mundo, mas que acabam sendo ocultado por um pensamento adultocentrico.

Até o momento, a pesquisa, a extensão e o espaço de formação nos convidam a pensar que não estamos falando de uma escuta qualquer, mas a escuta de uma voz que sempre se apresentou socialmente, mas que recentemente tem sida ouvida e acolhida pelos adultos, uma escuta capaz de contribuir para qualificar as nossas ações docentes, uma escuta comprometida em fazer da escola infantil um espaço agradável e acolhedor para todos, principalmente para as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica--bebes-m-carmem/file>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

CONTRERAS, José D.; LARA, Nuria P. de (Comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

FILHO, Altino José Martins; MARTINS, Cláudia Ferreira. Os bebês, as professoras e um modo de viver a vida na creche. In: FILHO, Altino José Martins (Org.) **Educar na creche.** Uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016.

GOBATTO, Carolina. **"Os bebês estão por todos os espaços!" um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2.ed. São Paulo: Biruta, 2014.

MANTOVANI. Susanna. **O livro na creche.** In: FARIA. Ana Lucia Goulart; VITA. Anastasia de. (Org). Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas. SP: Autores Associados, 2014.

PEREIRA, Rachel Freitas**. Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Régio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês. Uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-seis**. v.6, n.9. Jan-Jun, 2004.

ATUAÇÃO DOS FÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A LUTA PELA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Bruna Paes Junqueira Araújo
bpaes1@hotmail.com
Maria Walburga dos Santos
walburgaufscar@gmail.com
GIAPE – UFSCar, Campus Sorocaba, SP
ufscargiape@gmail.com

RESUMO

Dentre os estudos realizados por pesquisadoras e pesquisadores afetos ao Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE), apontam-se as investigações referentes às ações em interface com a atuação dos Fóruns de Educação Infantil e com os demais movimentos em defesa dos direitos das crianças. Avalia-se que a democracia exige a participação dos diferentes segmentos da sociedade na elaboração e na gestão das políticas públicas educacionais. Nesse contexto, a pesquisa assume relevância ao analisar os modos de organização social e as formas de participação da sociedade na reivindicação, na elaboração e no monitoramento das políticas direcionadas à infância. O trabalho teve como finalidade investigar a atuação dos Fóruns de Educação Infantil no Brasil na inter-relação com o cenário das políticas públicas com vistas à garantia do direito à educação para as crianças pequenas, ou seja, objetivamos apresentar a teia que envolve a luta pelo direito à educação a partir de diferentes perspectivas: das práticas militantes e do plano normativo-político. Trata-se de uma monografia de conclusão de curso de graduação, ancorada na abordagem qualitativa. O percurso debruçou-se em duas etapas complementares: a revisão bibliográfica e o levantamento e análise de dados obtidos a partir de entrevistas. Nesse artigo, considerando o campo teórico e contribuições do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa, apontamos considerações indicativas de que a garantia do direito à Educação Infantil apresenta desafios como: a falta de vagas nas instituições; o histórico conveniamento com a rede privada; a má qualidade no atendimento educacional; a precarização das condições de trabalho docente, elementos influenciados pelo desmonte das políticas públicas, culminando na descaracterização da Educação Infantil via implementação de políticas que se traduzem em retrocessos no que diz respeito às concepções de criança, infância e o atendimento educacional. Com isso, podemos inferir que a forma que a primeira etapa da educação básica vem sendo concebida pelo poder público inviabiliza a efetivação do direito à educação para todas as crianças. Ao investigar as ações dos Fóruns estaduais, municipais e regionais de Educação Infantil, vinculados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB),

verificamos que mesmo diante das ameaças de retrocessos que colocam em risco as conquistas no campo normativo-político e pedagógico, a resistência persiste sob diferentes formas, demonstrando a potência e a legitimidade dessas instâncias. Constatamos ainda, que há uma grande expectativa por parte dos militantes e estudiosos da área no futuro desse tipo de organização, seja no sentido de resistir às imposições e a consequente descaracterização dessa etapa educacional, e também no de transformar a realidade, pois para além da denúncia compreende-se a iminente necessidade de que a indignação se traduza em práticas propositivas.

Palavras-chave: Direito à Educação Infantil; Movimentos sociais; Políticas públicas para a primeira infância

INTRODUÇÃO

Segundo Cury (2002), o direito à educação escolar "mais do que uma exigência ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde a valores da cidadania social e política" (p. 245). O autor enfatiza que na atualidade não há país no mundo que não apresente textos legais que garantam o acesso dos cidadãos à educação básica, tendo em vista que a educação é uma dimensão essencial à cidadania, e de caráter fundamental para elaboração e implementação de políticas que visem a participação de todos em espaços políticos e sociais.

Não se pode identificar a importância e o reconhecimento da lei enquanto um instrumento linear ou mecânico frente à efetuação dos direitos sociais, pois elas estão contextualmente ligadas ao desenvolvimento da cidadania em cada país, desta maneira, "[...] sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta" (CURY, 2002, p. 247). Tratam-se de reivindicações por mais participação, por democracia, pela efetivação de conquistas em âmbito legal, por educação, por justiça social. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, configura-se um desafio político e social. Assim, trata-se de um direito social que costuma se materializar por meio de políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, além de demarcarem o processo de redemocratização da sociedade brasileira, evidenciam que a legislação passa a reconhecer as creches e pré-escolas como a primeira etapa da educação básica. Nesse contexto, as crianças têm a cidadania garantida, pelo menos em âmbito legal.Tal conquista é fruto da intensa luta dos movimentos sociais.

O direito à educação trata-se de um direito amplamente reconhecido, porém ainda não efetivado para todas as pessoas em diversas partes do mundo,

por isso são necessárias ações políticas para que esse direito se materialize, e uma das primeiras ações é justamente que o mesmo "esteja inscrito em lei de caráter nacional" (CURY, 2002, p. 246).

No final do século XIX e decorrer do século XX intensificou-se o interesse de pesquisadores de diferentes campos (História, Psicologia, Sociologia e Antropologia) em torno da criança, da infância e do tipo de educação oferecida a elas. As contribuições desses campos teóricos vêm colaborando com a desconstrução em torno da criança universal. Assim, a realidade das crianças brasileiras em cada tempo histórico-social, sejam as indígenas, as escravizadas, as órfãs, as abandonadas, as imigrantes, servem de evidência a essa perspectiva.

A aplicabilidade universal de ideias em torno de características específicas da infância foi posta em questão na atualidade a partir do reconhecimento de que fatores como: os culturais, de classe social, sexo, raça, religião, entre outros, se imbricam nas definições sobre o que é ser criança e como elas vivem esse tempo/espaço em determinado meio sociocultural, portanto, verifica-se que há um espectro de várias infâncias. À vista disso, o campo da Sociologia da Infância revela-se importante por reconhecer a infância enquanto categoria social e conceber a criança como cidadã, sujeito pleno de direitos no tempo presente.

Segundo Pinto e Sarmento (1997), há um discurso oficial e legal que afirmam que a criança é o futuro da sociedade, mas no cenário mundial é evidente a opressão a qual está sujeita a população infantil. No contexto nacional, essa contradição é constatada ao analisar o histórico da infância e da criança, que revelam os efeitos das desigualdades; do abandono; da exploração; da negação de direitos sociais, evidência acentuada pela falta de políticas efetivas. De acordo com Araujo (2011), o "direito social deve ser assegurado por políticas públicas entendidas como o Estado em ação" (p. 283). Assim, o direito à educação requer "oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos" (p. 287), o que demanda um papel ativo do Estado.

No Brasil, até o final da década de 1980 a Educação Infantil não recebeu as devidas atenções do Estado. Com isso, mesmo quando houve atendimento se apresentou na forma de amparo e assistência e não na perspectiva do direito à educação. Anterior à Constituição de 1988 a infância é tratada como amparo e assistência (CURY, 1998).

A declaração de um direito não tem significado a imediata efetivação para todos os cidadãos. A Educação Infantil serve de exemplo a essa afirmativa. Avalia-se que os Fóruns de Educação Infantil atuam justamente de forma a pressionar o poder público no cumprimento de seus deveres. Aspectos que serão apresentados nas seções a seguir.

O atendimento educacional para a primeira infância no Brasil

A concepção de infância, de criança e o atendimento educacional destinado a elas sofreram mudanças de forma conjunta às demais transformações sociais. Historicamente essas instituições foram marcadas pela omissão do Estado, pela filantropia e muitas vezes pela inexistência de um projeto pedagógico, fatores que colaboraram com a visão, ainda não superada, de que a creche seria um espaço para o cuidado, guarda e proteção de crianças "carentes". Somente mais tarde, no início da República, surgem as instituições de caráter pedagógico, com influências europeia e norte-americana (KISHIMOTO, 1988).

A partir do século XIX crianças brasileiras oriundas das classes populares começam a ser cuidadas e/ou educadas na perspectiva da "assistência científica", conforme Kuhlmann Jr. (2010), ressaltando que o atendimento era dotado de caráter assistencialista e de educação moral. Diversos foram os motivos que influenciaram a instalação de espaços de atendimento à infância (creches, escolas maternais e jardins de infância), como a própria concepção de infância, de maternidade, o trabalho feminino, a urbanização, a industrialização.

Ao analisar o papel do Estado em relação às políticas de atendimento à infância, Kramer (2001) identifica dois momentos: a "etapa pré-1930", caracterizado pela psicologização do trabalho educativo e da intervenção médico-higienista; e a "fase 1930-1980", que visava fortalecer o Estado liberal burguês, e a educação era vista como via para atingir esse objetivo.

Na década de 1930 houve profundas transformações de ordem social, econômica e política com vistas a reorganizar o Estado Nacional. No contexto da ditadura do Estado Novo (1937-1945) há um crescimento de estabelecimentos para atendimento às crianças, em que se predominou a concepção da infância que precisava ser protegida, sob a ideia de "salvação da criança". Para Kuhlmann Jr. (2010) o atendimento prestado pelo poder público, pelas organizações filantrópicas e por via da caridade se constituiu um "favor" e não um direito.

Na década de 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança através do Ministério da Saúde. Nesse cenário também houve expansão da Educação Infantil, contudo, Rosemberg (2002) adverte que o processo ocorreu via contenção de gastos. Já décadas de 1960 e 1970, no âmbito da ditadura civil-militar, a versão de baixo custo da Educação Infantil encontra mais espaço sob o "ideário da doutrina da segurança nacional". Para Kramer (2001), pretendia-se combater a pobreza e "educar" a criança para servir a pátria. As políticas educacionais se voltam a compensar as "deficiências" das crianças, partindo do pressuposto de que o fracasso escolar era fruto da falta de preparo. Assim, a pré-escola era dotada de caráter compensatório, cuja função era superar as "carências culturais".

Para Rosemberg (2002), as políticas contemporâneas de Educação Infantil nos países considerados subdesenvolvidos foram alvo de modalidades não

formais ou “alternativas” de atendimento à criança, de baixo investimento público, como as creches domiciliares, conhecidas como “mãe crecheira”. Através da União surgem dois projetos nos governos Geisel (1974 - 1979) e Figueiredo (1979 - 1985). O primeiro, parte da pasta da assistência social, coordenado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), conhecido como “Projeto Casulo”. O segundo, parte do MEC que estabelece o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, estando presentes programas como o das creches domiciliares, em várias cidades brasileiras. Tais modelos fracassaram e geraram novos processos excludentes. De acordo com Araujo (2011), pode-se dizer que o direito à educação possui dois aspectos: acesso e permanência, acompanhada de qualidade para todos, e uma educação que seja emancipadora e igualitária. A conquista da escola pública não é o mesmo que direito à educação, para tal o Estado precisa participar ativamente e propiciar oportunidades iguais para todos.

Com o fim da ditadura civil-militar, em 1984 inicia a transição democrática no Brasil. O processo que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um momento de grande participação da sociedade civil, nunca visto no país, colaborando quanto à afirmação dos direitos das crianças. A partir de 1988, após forte pressão social, a educação passa a ser entendida como direito do indivíduo e dever do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu que as creches e pré-escolas deveriam integrar-se aos sistemas de ensino, com isso, o atendimento à infância se desloca da pasta da assistência social para a da educação. Tal dispositivo determina a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, o que lhe garante um novo *status*. Para Abramowicz (2003) o termo “Educação Infantil” passa a ser utilizado a partir desses dispositivos legais para então designar todas as instituições de educação para crianças pequenas.

Na década de 1990 as políticas sociais aparecem sob a ótica do Estado mínimo. A educação foi alvo de teóricos de orientação neoliberal, pois era vista como essencial para a produção do capital humano.O Banco Mundial, passa a subsidiar as políticas para a primeira infância na América Latina (ROSEMBERG, 2002). A influência do Banco Mundial inicia no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997 e 1998-2001), e propõe iniciativas de baixo investimento público para Educação Infantil, priorizando a questão econômica e buscando conformar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento.

A negligência histórica do Estado em relação à educação para a primeira infância demonstra que a primeira etapa da educação básica permaneceu à margem das demais, sem vinculação constitucional de recursos. Assim, a conquista do direito é parte de um processo de embates e lutas históricas,mas a garantia legal não significou a efetivação com qualidade e por isso não logrou o direito à educação em sua plenitude.

Movimentos sociais e educação: a luta pela efetivação do direito à Educação Infantil

No século XXI tem sido frequente o discurso de que o declarado na Constituição Federal de 1988 e nas políticas subsequentes não "cabe" no orçamento público. Desde 2013, e mesmo anterior a esse momento, tornou-se evidente a força do movimento conservador em defesa da escola sem partido, de reformas educacionais e trabalhistas arbitrárias, da privatização da educação, a redução de recursos investidos na educação pública, o desmantelamento de Universidades públicas e Institutos Federais. Desta forma, o atual cenário econômico não está a serviço da educação, pois muitas vezes a questão econômica rege o que será ou não realizado.

Ao analisar a Educação Infantil desde a Constituição Federal de 1988 verifica-se que o campo foi se afirmando e ganhando centralidade no cenário nacional ao que concerne à elaboração e implementação de políticas públicas, conquista lograda por movimentos oriundos de diferentes segmentos da sociedade, entre eles os Fóruns de Educação Infantil. De acordo com Saviani (2016), o Plano Nacional de Educação2001-2010, Lei N° 010172/2001, surge como exigência da LDB, mas foi alvo de várias críticas, as principais delas estão relacionadas ao financiamento. Para o mesmo autor, o PNE acabou sendo uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta.

Além do PNE 2001-2010, apontam-se alguns programas, publicações e mudanças na legislação que impactaram a Educação Infantil no século XXI. Dentre eles: o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, o ProInfantil, que surge em 2005 como um programa emergencial para superar a suposta falta de professores formados para atuar na educação em determinadas regiões do país; em 2005 é promulgada a Lei nº 11.114, que altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental; em 2006, a Lei nº 11.274 altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos.

A Emenda Constitucional nº 53/2006, Lei 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A creche ficou de fora, sendo incorporada ao Fundo após intensa mobilização da sociedade civil, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do MIEIB, através do movimento "fraldas pintadas".

A Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 amplia o ensino obrigatório para a idade de 4 a 17 anos. Coloca-se, então, a pré-escola sob a lógica da obrigatoriedade trazendo consequências diretas à etapa creche.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) passou a abordar o currículo como um conjunto de práticas que se

pautam na articulação de experiências e nos saberes das crianças pequenas de forma a possibilitar-lhes o desenvolvimento integral, estando as interações e as brincadeiras como eixos norteadores.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005/2014, estabeleceu o compromisso de expandir o acesso à Educação Infantil, prevendo a ampliação da oferta de vagas em creches, além de universalizar da pré-escola. Sobre o novo PNE é notório que não houve aprendizado com os erros do anterior. O desafio passa a ser criar medidas para que o plano não se transforme em letra morta, como o anterior. Para isso, é preciso atentar-se às mudanças como a Emenda Constitucional nº 95 (PEC 241/PEC 55), que estipula um teto de gastos, fator que poderá inviabilizar a meta 20 e a própria operatividade do plano.

Outra ação a se destacar é o Programa Criança Feliz criado no governo de Michel Temer, instituído em 2016 pelo Decreto n. 8.869. Trata-se de um programa "de caráter intersetorial, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida" (BRASIL, 2016). Para Arelaro e Maudonnet (2017), apesar de se declarar como um programa intersetorial, as medidas para tal não são anunciadas e não demonstra ações de ampliação e melhorias nas instituições de Educação Infantil. Então, o programa representa a volta de ações "não formais" de baixo custo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, desde a primeira versão tem sido alvo de críticas. Para Abramowicz; Cruz; Moruzzi (2016), as mais contundentes estão direcionadas à articulação aos interesses "mercadológicos" que visam "uniformizar" conteúdos para responder à demanda de padronizações internacionais enfatizada pelas políticas do MEC, além da escolarização precoce que descaracteriza a Educação Infantil.

A partir desse breve levantamento, ficou evidente que os obstáculos para a efetiva garantia do direito à educação para as crianças pequenas estão presentes no plano econômico, político, legal e na mentalidade pedagógica. Porém, muitos foram e são os grupos, e movimentos sociais que têm se voltado à proteção, denuncia e reivindicação de direitos.

No cenário nacional, destaca-se como referência em relação às novas categorias analíticas e conceituais no campo dos movimentos sociais, o sociólogo Eder Sader, que revela os surgimentos de um novo agente coletivo. Para Sader (1988), com o transcorrer do governo militar surgem novas formas de organização da sociedade civil, verifica-se o surgimento de um novo sujeito criado pelos próprios movimentos, tomando como base os atores sociais do cotidiano, pois é nesse cotidiano que se concentra a base e a potência para transformação dos movimentos sociais. Dentre os movimentos que surgiram na década de 1970, o autor destaca os "Clubes de Mães", que se configurou uma oportunidade de conscientização para as mulheres.

No Brasil, o direito das crianças pequenas à educação em creches e pré-escolas transcende o campo da educação. O reconhecimento enquanto direito da criança ocorre somente a partir da Constituição Federal de 1988, fruto da luta por grupos de mulheres, que se intensificou, nas décadas de 1970 e 1980, como relatado por Sader nas comunidades de Base.

Devido ao desconhecimento do real funcionamento das creches constrói-se um ideário distante do real, contribuindo para que setores da sociedade não se vissem "tocados" pela mobilização em prol da expansão desses espaços e da melhoria no atendimento às crianças, pois não eram concebidos como espaços legitimamente educacionais. A participação das mulheres nesse processo foi intenso e ocorria via organizações próprias.

Observa-se, também, no Brasil o surgimento de organizações feministas, em sua maioria mulheres das classes médias. Rosemberg (1984) ressalta que tais grupos "divergiam entre si na maneira pela qual priorizavam as palavras de ordem feministas, isto é, as reivindicações relativas às discriminações de gênero" (p. 76). O "Movimento de Luta por Creches", criado no final da década de 1970 pelo movimento feminista e pelos movimentos de mulheres populares, unificaram ações em prol da criação de creches em São Paulo.As reivindicações resultaram na instalação de 120 creches, porém quando o governo é ocupado pela oposição, aponta-se os altos custos e relega o serviço a grupos do setor privado. Isso fez com que pouco a pouco o movimento fosse perdendo sua força política (ROSEMBERG, 1984).

De acordo com Gohn (2012), a década de 1980 é tida por muitos estudiosos como a "década perdida", devido aos baixos índices de crescimento e outras perdas econômicas e sociais. Porém, também houve ganhos no cenário sócio-político, pois a sociedade aprendeu a se organizar e a reivindicar. Os diferentes grupos sociais se organizaram para reivindicar eleições diretas, aumentos salariais e educação. "A sociedade civil voltou a ter voz" (p. 64).

Durante o processo de redemocratização do país, segundo Arelaro e Maudonnet (2017), compartilhava-se "um projeto participativo, voltado para a expansão da cidadania, o aprofundamento da democracia e o compromisso com os direitos sociais. Tratava-se de uma aposta de sociedade que rompesse com o elitismo e a centralização de poder" (p. 7), sendo estabelecidas novas formas de relações de força entre esses atores e a esfera pública.

Nesse âmbito, os Conselhos gestores setoriais de políticas públicas, como o da Saúde e da Educação foram construídos sob essa dinâmica e configuram-se "como espaços públicos institucionalizados de composição plural e paritária entre Estado e Sociedade Civil" (ARELARO; MAUDONNET, 2017, p. 7), com força legal e de natureza deliberativa, tem a incumbência de fiscalizar e elaborar a implementação de políticas. Já os Fóruns surgem enquanto espaços de participação social não institucionalizado. Os membros dessas instâncias buscam reivindicar direitos e debater temas específicos. Os Fóruns foram

surgindo, principalmente, a partir da década de 1990, e embora não possuam força de lei, tratam-se de espaços legítimos para reivindicação de políticas públicas e de mobilização social no Brasil.

Em 1989, Fernando Collor de Melo é eleito presidente, cujo governo foi marcado pela atuação mínima do Estado. Tal dinâmica seguia os moldes do "Consenso de Washington" (ARELARO; MAUDONNET, 2017), uma orientação que abordava o estabelecimento de políticas neoliberais em países subdesenvolvidos. Desta forma, de acordo com as mesmas autoras, trata-se de um momento de disputa entre projetos antagônicos de sociedade, sob o qual de um lado:

> [...] se defendia um projeto democrático popular que compreendia a descentralização política como possibilidade de articulação de processos decisórios participativos, de controle social e de ampliação do papel do Estado, e de outro, apostava-se na descentralização administrativa e na desresponsabilização do Estado. (p. 8)

Diante de projetos antagônicos de sociedade, são criados os Fóruns de Educação Infantil, que passam a se organizar à luz de princípios e estratégias para reivindicar e atuar em defesa de políticas públicas para a educação das crianças pequenas no Brasil. Para as autoras:

> Os Fóruns de Educação Infantil são definidos como instâncias autônomas de articulação interinstitucional e suprapartidária, abertos ao debate público e democrático. Embora cada Fórum tenha uma organização autônoma, há uma vinculação entre eles com princípios e pautas de luta em comum. (p. 9)

Tal vinculação é realizada através do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Criado em 1999, após a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), em Caxambu, Minas Gerais. OMIEIB surge enquanto movimento social na luta por uma Educação Infantil pública, de qualidade e laica. A trajetória do movimento sempre esteve em consonância com as lutas sociais de cada década.Hoje o movimento é composto por 26 Fóruns estaduais, mais o Fórum do Distrito Federal, e aparece com uma proposta inovadora em face à construção de políticas públicas para a Educação Infantil de forma a "quebrar" com as ações assistencialistas, políticas fragmentadas e focais que circunscreveram a história do atendimento educacional à criança pequena no Brasil.

A atuação do fóruns de educação infantil no Brasil

Para a monografia de conclusão de curso intitulada *"Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais: a atuação dos Fóruns de Educação Infantil no Brasil"*, foram realizadas entrevistas com 11 membros de Fóruns, sendo eles: 6 estaduais (pelo menos 1 representante de cada região do

país); 4 membros de um Fórum regional e 1 membro de um Fórum municipal, todos vinculados ao MIEIB. A utilização dessa técnica buscou compreender os Fóruns de Educação Infantil a partir da visão dos militantes. Para análise das entrevistas foram eleitos 6 eixos temáticos para compreender como essas instâncias atuam no país.

Além de membros que são ou já foram do comitê gestor do MIEIB, participaram da pesquisa: Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI); Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região (FEISOR); Fórum Municipal de Educação Infantil do Município de São Paulo (FEMEISP); Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR); Fórum de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul (FORUMEIMS); Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI); Fórum em Defesa da Educação Infantil em Pernambuco (FEIPE). Os sujeitos participantes são professores universitários; coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil; e Diretores de instituições de Educação Infantil.

No primeiro eixo, buscou-se identificar elementos que levaram os sujeitos ao engajamento com os Fóruns. A partir das entrevistas notou-se que os participantes possuem histórias de vida em comum, pessoal e profissional, ligadas à militância na Educação Infantil, mas também em movimentos religiosos, secundaristas e político-partidários.

No segundo eixo almejou-se analisar a visão dos sujeitos da pesquisa em relação aos aspectos históricos dos diferentes Fóruns de Educação Infantil, além de identificar as formas de gestão e o levantamento das principais conquistas e pautas atuais. O histórico dos Fóruns apresenta tanto proximidades quanto distanciamentos. As principais demandas identificadas foram: o financiamento, que precisa ser ampliado; a escolarização precoce, cuja brecha pode ser encontrada na nova BNCC e no PNAIC que passa a abranger a Educação Infantil; a terceirização; a obrigatoriedade da pré-escola; e a qualidade.

Sobre as questões inerentes à qualidade, a Educação Infantil vive um processo de revisão de concepções. Assim, a definição do conceito de qualidade no atendimento de crianças não é algo simples, nem consensual e não pode ser medido, justamente pelo caráter humanitário da educação. Para conceituar a qualidade na educação das crianças pequenas é preciso considerar cada contexto, pois é o momento sócio histórico e os sujeitos envolvidos quem definirão o que querem e qual a qualidade que esperam no atendimento das crianças.

Nessa óptica, Moss (2008) aponta um problema com o conceito de qualidade: “quero argumentar que o conceito de qualidade não é neutro, não é isento de valores. É o resultado de um modo específico de se ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos. Trabalhar com o conceito de qualidade é uma opção, não uma necessidade” (p. 17). Desta forma, compreende-se que não há um conceito único, objetivo e universal de qualidade, pois as definições de qualidade são baseadas em valores e são específicas de cada contexto.

Nas últimas décadas o Governo Federal, em parceria com entidades, universidades e movimentos sociais, foram produzidos documentos direcionados à Educação Infantil com o intuito de orientar o trabalho nesses espaços e de buscar a qualidade no atendimento, como, por exemplo, os Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009).

O FEMEISP demonstrou preocupação em expandir suas ações para as periferias de São Paulo. No mesmo sentido, o FEISOR, apesar das dificuldades, busca meios para que a ações possam abranger mais municípios da região metropolitana de Sorocaba/SP. Seguindo essa dinâmica, o Fórum Paulista afirma a imprescindibilidade de atingir cada vez mais os municípios do interior, estabelecendo maior articulação com os Fóruns municipais e regionais. Porém, tal demanda é apontada por todos eles como um desafio a ser superado.

Uma preocupação levantada pelos militantes, neste caso pelas representantes dos Fóruns de Pernambuco e do Amazonas, diz respeito à questão da falta de creches públicas em municípios do interior desses estados, que contam com poucas vagas na rede conveniada. Outra questão importante a se destacar, é o fato do FEMEISP ter estabelecido uma relação inédita com o judiciário, mesmo sob a lógica da obrigatoriedade tendo em vista que surge como demanda do "Plano de Expansão de Vagas na Educação Infantil" no município de São Paulo, cuja decisão do tribunal de justiça condenou o município a prover vagas na Educação Infantil, instituindo um Comitê de Monitoramento do qual o FEMEISP faz parte. Com a finalidade de monitorar as ações do município, o Fórum organizou uma série de ações, incluindo visitas às unidades de Educação Infantil junto ao poder judiciário. Avalia-se que diante desse cenário adverso, o Fórum se posicionou no sentido de conscientizar o poder judiciário, promovendo ações educativas para mostrar o quanto as decisões deles tem impacto na creche.

Cada Fórum estudado possui características e demandas específicas de seus contextos. Com princípios em comum, cada um se organiza de um modo, alguns conseguem atingir mais municípios outros menos, aliás esse é um desafio para os Fóruns estaduais no sentido de dar conta das diversidades dentro de seus estados e conseguir mobilizar os municípios do interior, pois muitas vezes as ações se concentram nas capitais e grandes cidades.

As desigualdades relatadas principalmente pelos Fóruns da região norte e nordeste revelaram o abismo entre os sistemas educacionais no Brasil, além dos marcadores sociais da diferença na infância, já denunciada nas pesquisas de Fúlvia Rosemberg (2002), que atingem principalmente as crianças negras e em contextos com menos recursos.

Já o eixo 3 se voltou-se a compreender como ocorre a articulação entre os Fóruns, já que essa é uma das proposições do MIEIB que busca a unidade em suas ações considerando as especificidades de cada contexto. Foi possível constatar que todos os membros buscam a articulação com outros Fóruns e

possuem certo grau de articulação, mas afirmam ser um desafio, pois ainda não conseguiram relações sólidas entre si.

Quando questionados sobre essa atuação em rede, os sujeitos frisaram as divergências internas em relação à determinados posicionamentos, pois ainda que tenham princípios em comum, a visão de mundo, a história de vida e a realidade social em que estão inseridos, são fatores que influenciam nesses posicionamentos, por isso, não é porque lutam por uma causa em comum que todos pensam do mesmo jeito. Divergências sempre existiram.

Para a militante do FEIPAR a articulação, apesar de nem sempre ser harmoniosa, é importante, o debate com os diferentes Fóruns pode proporcionar um aprendizado:

> [...] eu acho que nos proporciona uma possibilidade de crescimento do ponto de vista que nós que estamos em contextos em que talvez isso seja mais possível, faz com que a gente também conheça outros espaços, outras propostas de Educação Infantil que hoje coexistem no âmbito nacional, isso do ponto de vista das condições estruturais, e tem outro desafios que se colocam do ponto de vista das concepções, e ainda mais do ponto de vista ideológico. (Entrevistada 6/FEIPAR)

É evidente que mesmo com as dificuldades os Fóruns vêm se reinventando e buscam parcerias para que não deixem de realizar suas ações e não perder de vista o caráter de movimento social. Verifica-se, também, uma luta contra a institucionalização dos Fóruns.

O quarto eixo buscou estabelecer como é a relação com as instâncias governamentais. Os membros afirmaram que com o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, surgiu uma grande preocupação com a continuidade das políticas para a infância, acentuada pela falta de diálogo com o atual governo. A relação hoje é de enfrentamento, pois não há canais de diálogo estabelecidos, os Fóruns não estão sendo ouvidos, sendo inclusive criminalizados.

No quinto eixo almejou-se compreender a articulação com outros movimentos sociais. Os sujeitos relataram que a aproximação tem ocorrido com sindicatos e em espaços mais plurais que permitem o diálogo entre si sem que haja uma parceria estabelecida.

A representante do FAMEI fez uma observação interessante ao afirmar que embora possa parecer que o Fórum do Amazonas e o Fórum Indígena lutam por questões diferentes, na verdade ambos lutam pelo direito a uma educação de qualidade para as crianças de diferentes culturas. Enquanto o FAMEI luta não só pelo acesso à instituição de Educação Infantil, mas com qualidade no atendimento, o Fórum Indígena luta para que as crianças indígenas não sejam "institucionalizadas", pois possuem outra concepção de educação para a infância, que é junto das famílias. O ponto de convergência,

é que apesar de reivindicarem espaços diferentes, ambos lutam para que as crianças vivenciem a infância em sua plenitude.

Por fim, no sexto e último eixo temático, pretendeu-se compreender a leitura que os participantes fazem da atuação do Fórum na atualidade e o que pensam do futuro dessas organizações. Os sujeitos avaliam que a atuação dos Fóruns hoje tem sido dificultada em função do que eles chamaram de "onde conservadora", referindo-se ao Governo Federal, que não está disposto ao diálogo, diferentemente dos governos passados em que o terreno era mais fértil para discussões e proposições. Porém, a visão do futuro apresentada pela maioria dos sujeitos permite inferir que os mesmos apostam nessas instâncias como principal meio para a transformação da realidade. Citam que em contexto de crise o movimento poderá até crescer, pois o histórico nacional revela essa dinâmica. Tal afirmação transparece na fala da representante do FEMEISP:

> [...] essa quebra, essa ruptura de todo esse processo que estava acontecendo torna para o movimento social um cenário muito mais desafiador de um lado, mas você tem uma potência de outro. Desafiador por quê? Porque você pode ter uma descrença das pessoas de que essa forma de participação que é interessante fica "ó participei, mas olha agora, eles estão fazendo o que querem"[...] Mas, por outro lado, eu acho que depois dessa "anestesia", a gente também vai ter a possibilidade das perceberem todos esses retrocessos, por isso também tem uma vantagem. (Entrevistada 4/FEMEISP)

Já a representante do FEISOR (Entrevistada 4) aponta a possibilidade de que a situação dos Fóruns poderá ficar ainda mais difícil, pois as pessoas podem sentir medo de se envolver, pois no atual cenário verifica-se a organização de movimentos conservadores.

Importa destacar, também, o quanto a desigualdade social gera disparidade nos sistemas educacionais. Os sujeitos da pesquisa indicaram que as pautas dos Fóruns possuem proximidades, mas constantemente entram em discussão em momentos diferentes. A militante do Fórum Amazonense, por exemplo, relatou uma realidade preocupante ao afirmar que a primeira creche pública no Amazonas foi inaugurada em 2008, demonstrando que na última década os avanços na região foram ainda menores do que em outras regiões do país.

Outra questão importante a se destacar é quanto à sustentabilidade dos Fóruns. A representante do Fórum de Pernambuco (Entrevistada 10/FEIPE) afirma que a capilaridade do movimento nos últimos anos tem sido possibilitada pelas "redes sociais". Durante este estudo a questão apareceu com frequência, já que muitas ações dos Fóruns tem sido viabilizadas pela articulação a partir do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que permitem a mobilização da população a partir de ferramentas como: o *mailing*, *blogs, sites, e-mails,* e mais recentemente pelas redes sociais, como *Facebook*

e pelo *WhatsApp,* que facilitam e agilizam a comunicação. Assim, o uso dessas TICs apareceu de forma frequente na atuação dessas instâncias que se utilizam do espaço virtual para divulgar ações, estabelecer canais de diálogos e disseminar produções científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao recuperar o histórico da Educação Infantil no Brasil, ficou evidente que o atendimento às crianças pequenas no país transitou do campo da assistência, da caridade e da filantropia à educação como direito das crianças reconhecidas como sujeitos de direitos. É notável que nem sempre as crianças ocuparam um lugar social que hoje lhes é destinado, a concepção em torno de quem são as crianças, a forma que elas aprendem e interagem nas diferentes culturas, as necessidades e direitos delas, são elementos que aos poucos vem sendo incorporado na sociedade brasileira como resultado dos avanços no campo teórico e da mobilização do Fóruns e outros movimentos sociais anteriores a eles.

A Constituição Federal passou a garantir o direito à educação desde o nascimento, porém Campos (1999) salienta que dessa declaração sucede uma problemática: como torná-lo realidade? E é justamente a essa busca que se pautam as lutas dos Fóruns e articulados ao MIEIB que têm como principal bandeira de luta a garantia do direito à educação para todas as crianças pequenas no Brasil, com isso as mobilizações [...] agora articuladas nos Fóruns de Educação Infantil locais e no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, em âmbito nacional, cumprem importante papel, atuando no sentido de converter em realidade o que foi conquistado na lei (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 93).

A participação do MIEIB e nas políticas públicas, pode ser constatado também ao analisar as diferentes pesquisas que se voltaram à essa temática que revelaram que tal participação não ocorreu livre de tensões. Logo, as políticas públicas voltadas à Educação Infantil sempre estiveram envoltas em contradições, tensionamentos e concepções distintas. Em um cenário político controverso que se opõem ao diálogo com os movimentos sociais, o (re)estabelecimento das relações entre Estado e sociedade é imprescindível diante do desmonte das políticas públicas para a infância.

Pensar a Educação Infantil pública e gratuita para todas as crianças é refletir sobre algo ainda em construção que teve avanços e retrocessos. A tentativa de ampliar o acesso e a melhoria da qualidade configura-se um desafio ainda maior no atual cenário, pois a Educação Infantil está sob risco em tempos de privatização. Superar essas e outras questões não é uma tarefa fácil, porém os Fóruns têm buscado meios para o enfrentamento.

A aproximação com os militantes dos Fóruns dos diferentes contextos permitiu identificar a demarcação do lugar da criança como participe da vida

na sociedade, como ser histórico-cultural que produz cultura, que é produzido por ela, e como sujeito de direitos no tempo presente. As falas dos participantes situaram a Educação Infantil enquanto espaço em que as crianças se relacionam com os pares e aprendem, mas também como um equipamento de direito das famílias, sobretudo das mulheres.

O levantamento histórico teórico em consonância com as falas dos sujeitos citados demonstraram que diante do cenário adverso, com extrema preocupação com aspectos econômicos que marginalizam grande contingente da população brasileira, privando muitos de direitos sociais, o momento pede reinvenção, rearticulação dos Fóruns que precisam pensar em novas formas de ação para a própria sustentabilidade dessas instâncias.

A visão da maioria dos membros dos Fóruns que participaram da pesquisa vai de encontro com o que afirmou Gadotti (2007): "precisamos de um outro modo de produzir e reproduzir nossa existência no planeta. [...] e temos a necessidade de crer na possibilidade" (p. 43), desta forma um novo mundo não só é possível como é necessário. Nas palavras do mesmo autor, educar para outros mundos possíveis é visibilizar o que foi escondido para oprimir, é dar voz aos que não são escutados [...] (p. 188). Por isso, a denúncia por si só já não basta, é preciso que a indignação se traduza em práticas propositivas. As mudanças na Educação Infantil requerem a implementação de políticas efetivas e, por conseguinte, demanda a participação da sociedade civil, dos Fóruns de Educação Infantil, na elaboração e na gestão dessas políticas, e esse tem sido o papel e a luta dos Fóruns de Educação Infantil nas últimas duas décadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. Dossiê: Educação Infantil e gênero, v.14, n.3, p. 13-24, 2003.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p.46-65, 30 dez. 2016.

ARAUJO, Gilda. Cardoso. Estado, Política Educacional e Direito à Educação no Brasil: "O problema maior é o de estudar". In: **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n.39, jan/abril 2011, p. 279-292.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; MAUDONNET, Janaína Vargas de Moraes. Os Fóruns de Educação Infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.6-18.

BRASIL. **Decreto n. 8.869 de 05 de outubro de 2016**. Instituí o Programa Criança Feliz. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 de out. 2016. Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho de 2002.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. A Educação Infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. V. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 9-16.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um Outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007. 207 p.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 128 p. (Coleção Questões da nossa época v. 37).

_____. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 16, n. 47, p.333-361, ago. 2011. Quadrimestral.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988. 182 p.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 131 p.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 191 p.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-25.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação Infantil:** construindo o presente. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas p.73-79, 1984.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena:** experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças: contextos e identidades. Braga: **Centro de Estudos da Criança**, Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014 - 2024):** por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

BRINCAR COM A ENERGIA SOLAR PARA AS CRIANÇAS

Alex dos Santos da Silva
alexopensador@gmail.com
Angela do Céu Ubaiara Brito
Angela.brito@ueap.edu.br
Universidade do Estado do Amapá
Macapá, Amapá, Brasil

RESUMO

O trabalho analisa as respostas das crianças em relação à compreensão da energia solar. Teve como questão norteadora investigar como as crianças aprendem por meio do brincar os conceitos das energias que são aproveitadas da energia solar? O objetivo foi analisar por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras como a criança entende a Luz como fonte de energia que vem do Sol e que dá origem a todas as formas de energias renováveis. A metodologia utilizada fundamentou-se no paradigma qualitativo de uso etnográfico que conviveu com as crianças nas escolas. A pesquisa etnográfica de cunho educacional teve seu foco no estudo voltado para questões de aprendizagem que busca compreender como a criança constrói conceitos complexos por meio do brincar. Foram investigadas 5 escolas de ensino fundamental I, na rede Estadual, do estado do Amapá. Os sujeitos da pesquisa foram 340 crianças de 7 a 10 anos de idade. Os resultados mostram que o brincar sobre o tema com as crianças possibilitou entender os conceitos sobre a energia solar e como economizá-la. Assim, entende-se que a escola é um espaço privilegiado de formação de nossas crianças e deve fazer uso da discussão ambiental não somente de forma teórica mais por meio de ações concretas que possibilita a vivencia no cotidiano para a construção dos conceitos sobre a energia solar por meio de jogos e brincadeiras. Porém, os dados analisados apontam que por mais que as crianças entendam as energias aproveitadas pelo sol, o conceito de energia em si não é tão claro para as crianças, pois apenas 10% do percentual analisado compreenderam o conceito de energia.

Palavras-chave: brincar; energia solar; sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

O trabalho discute a compreensão do conceito de energia solar por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras na educação, pois na metodologia de aprendizagem das crianças se faz necessário o uso do brincar para trabalhar conceitos científicos. Para Vygotski (1978) e Dewey (1940) o brincar com objetivo pedagógico possibilita a criança aprender e compreender, de forma lúdica,

conceitos mais complexos. A criança quando tem a possibilidade de brincar constrói conhecimentos e percorre o processo de ensino aprendizagem como ator de suas ações, pois por meio do brincar desenvolve possibilidade de ir além de suas potencialidades (VYGOTSKI, 1978).

As pesquisas de Smith; Pellegrini e Goldsmiths (2008) concluem que as crianças investem entre 3% a 20% do seu tempo e de sua energia em brincadeiras. Tais energias aumentam a possibilidade de aprendizagem quando nos jogos são explorados conceitos científicos. O brincar para as crianças, oferece oportunidade para desenvolverem competências acadêmicas e sociais, preparando-as para as exigências da escola e do mundo externo.

O brincar no espaço de aprendizagem com as crianças proporcionam várias habilidades que contribuem para o processo de construção de conhecimento no mundo social e em suas vidas, tais como: colaboração (trabalho em equipe); conhecimento (matemática, ciência, linguagem, letramento, cultura, sociedade, história, geografia e outros); comunicação (oral e escrita); criatividade, e confiança. O brincar confere às crianças habilidades fora da sala de aula, à medida que desenvolvem habilidades para a vida (DEWEY, 1956).

Kishimoto (1996) afirma que as escolas de Ensino Fundamental deveriam incluir o brincar no currículo, pois as crianças podem estar em contato com o conhecimento sistematizado por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Assim, considera-se que a discussão sobre o meio ambiente, especificamente, sobre os recursos naturais relacionado as energias renováveis devem fazer parte do processo de aprendizagem de forma lúdica.

A discussão de energias renováveis faz parte do tema transversal que está incluso na educação ambiental, na qual é uma política que deve ser trabalhada nas escolas de forma interdisciplinar com as crianças. Por tal motivo, a pesquisa de iniciação científica discutiu como eixo da educação ambiental as energias que vem do sol. A pesquisa teve o apoio do projeto de extensão Tenda Educativa dos jogos: brincar e aprender com a luz que atua nas escolas da rede de ensino do Estado do Amapá, financiado pelo CNPq, instituto TIM. Assim, a pergunta central da investigação foi compreender **como as crianças aprendem por meio do brincar os conceitos das energias que são aproveitadas da energia solar?** Tal investigação possibilitou entender como as crianças aprendem os conceitos complexos das energias direta e indireta do sol.

Teve como objetivo analisar por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras como a criança entende a luz como fonte de energia que vem do sol e que dá origem a todas as formas de energias renováveis. Especificamente, identificou como a criança entende os diferentes tipos de energias renováveis que têm sua origem na luz do Sol (fotovoltaica, eólica, hidráulica, maremotriz, biomassa, etc.) e entender como a criança constrói o conceito de usar a energia com responsabilidade economizando para as gerações futuras.

O trabalho faz, primeiramente, uma discussão do sobre a potencial da energia solar na região norte e a importância de trabalhar os conceitos das energias renováveis por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Na segunda sessão discute a metodologia desenvolvida para realizar a pesquisa e os resultados em relação a aprendizagem das crianças e os conceitos de energia solar.

Potencial da energia solar na região norte

O Brasil é o país que apresenta potencial enérgico privilegiado, pois recebe grande irradiação solar em relação aos demais países do mundo. A evidência está na sua localização que fica próximo a linha do equador. O país recebe, mais de 3 mil horas de brilho do sol, correspondendo a uma incidência solar diária que pode ir de 4.500 a 6.300 Wh/m2 (PEREIRA et al, 2006).

A Região Norte possui fortes potencias em vários tipos de energia sustentável que ainda não foram exploradas, e merecem a atenção para que possam contribuir, não só no seu próprio crescimento, quanto no crescimento nacional (ROBAZZI, 2015).

Tal perspectiva sustentável são estudadas por grupos de estudos da região norte como o Grupo Estudo e Desenvolvimento de Alternativas Energéticas da Universidade Federal do Pará em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, desde 2007. Com a capacitação da comunidade local através de cursos, estas instituições elaboram kits fotovoltaicos que facilitam esse processo e reproduzem em pequena escala os processos tecnológicos de um sistema em escala real.

Os kits utilizados no estudo acima consistem na instalação de módulos fotovoltaicos no teto das embarcações selecionadas pelos pesquisadores, acoplados a uma bateria os sistemas fotovoltaicos durante as várias viagens que as embarcações fazem, geram energia que será utilizada nas casas dos ribeirinhos (NIEUWENHOUT, 2001; WILES, 2002; MOCELIN, 2007; MONTENEGRO, 2008).

A aplicação fotovoltaica é amplamente percebida como uma tecnologia promissora e madura para a geração de eletricidade em localidades remotas e não assistidas pela rede elétrica convencional (NIEUWENHOUT, 2001; WILES, 2002; MOCELIN, 2007; MONTENEGRO, 2008). E por muitas comunidades ribeirinhas ainda não possuir rede elétrica disponível na região norte o estudo realizado pelos institutos acima mencionados se torna promissor.

Os conceitos das energias renovais e o brincar

Energias Renovais são aquelas que não agridem o meio ambiente e sua utilização consiste em aproveitar a energia proveniente de recursos naturais do planeta, água (rios, mares, chuva, etc...), vento, material orgânico entre

outros. Tais energias são formas de gerar energia causando poucos ou nenhum impacto à natureza. Para que possamos compreender o uso da energia é necessário aprender o conceito sobre as energias. E como fazer isso as crianças pequenas? De que forma estudar com as crianças sobre o conceito de energias? E aprender a economizar o uso da energia com ações sustentável? Para os questionamentos se tem o brincar e o estudo dos conceitos sobre as energias e o uso.

Segundo Piaget (1990); Vygotski (1978); Dewey (1940), Wallon (1995) por meio do brincar as crianças conseguem aprender e compreender de forma lúdica conceitos mais complexos, desta forma baseados na necessidade de se trabalhar tais conceito de forma lúdica, foram criados jogos educativos nos quais foram inseridos os conceitos das principais energias renováveis provenientes da luz do sol, tais como: Hidrelétrica, Maremotriz, Eólica, fotovoltaica e Biomassa.

Para a compreensão dos conceitos usou-se uma Cartilha Educativa em quadrinhos na qual consiste em contar a história da energia solar usando os conceitos de energia renováveis, com palavras de fácil compreensão e símbolos que remetem aos tipos de energias provenientes da luz do sol.

As crianças puderam ter um entendimento sobre a questão, e através dos jogos que discutem o conteúdo da energia solar, tais como o dominó solar que mostra os símbolos que representa cada energia sustentável, as cartas que mostram energias, o jogo da memória e a trilha que discute conteúdo da energia solar e possibilita mais informações sobre a forma de economizar no uso sustentável. As crianças por meio do brincar têm maior facilidade em assimilar os conceitos de energias renováveis.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada fundamentou-se no paradigma qualitativo de uso etnográfico educacional que busca entender o contexto escolar com base na convivência com as crianças nas escolas de Ensino Fundamental I.

A pesquisa etnográfica de cunho educacional teve seu foco no estudo voltado para questões de aprendizagem que busca compreender como a criança constrói conceitos complexos por meio do brincar. O uso da etnografia na educação está em compreender a realidade escolar para agir sobre ela, mediante uma ativa relação do pesquisador com a realidade social pesquisada. E com isso, o propósito da pesquisa etnográfica na educação é descrever, avaliar e interpretar uma parte de aprendizagem de um grupo, dentro de um contexto educativo, abrangendo também como os acontecimentos pedagógicos se relacionam nesse contexto sociocultural (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

O lócus da pesquisa foram 5 escolas de ensino fundamental I da rede Estadual do Estado do Amapá e os sujeitos foram as crianças de 7 a 10 anos

de idade, no quantitativo de 340 crianças. Usou-se como instrumento de investigação na pesquisa um roteiro de questionário com perguntas fechas relacionada ao conceito de energia e energias renováveis aproveitada por meio do sol, as quais foram:

O que é energia?

Qual a principal fonte de energia do sistema solar?

Qual o conceito de energia hidráulica?

O que é energia biomassa?

O que é energia eólica?

Assim, a pesquisa se desenvolveu em 3 fases distintas e relacionadas entre si, na quais foram: 1º Fase: acompanhar a Tenda educativa e jogos: Aprender e brincar com a luz e observar o brincar das crianças; 2º Fase: aplicar o questionário para compreender como as crianças entendem os conceitos de energia por meio das brincadeiras e 3º Fase: registrar as brincadeiras das crianças para análise compreensão dos conceitos de energia solar.

Os dados foram tratados de forma qualitativa analisando as respostas das crianças sobre o conceito de energia e analisando com base nos teóricos do brincar. Também registrou-se as brincadeiras e as análises com base nas observações e expressões das crianças.

As crianças tiveram sua identidade preservada e ao longo da análise/ apresentação dos resultados da pesquisa. A imagem dos sujeitos da pesquisa está devidamente autorizada pelos pais ou responsáveis. Figura: 11

A viabilidade técnica e financeira para execução da pesquisa teve o apoio do Projeto de Extensão Tenda educativa de jogos: brincar e aprender com a luz que tem financiamento pelo CNPq/Inst.TIM.

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Através das observações com as crianças e da aplicação de questionário de cunho qualitativo referente ao tema Energia Solar, aplicado à crianças da Educação Fundamental I da rede publica de ensino, chegou-se aos seguintes resultados parciais, nos quais se dividem em duas sessões:

As respostas dos questionários

O que é energia?

Durante a análise dos dados referentes a este quesito, observou-se que 225 crianças de um total de 340 (ver Figura 1), não puderam formular uma resposta prévia sobre o tema energia, pois não haviam tido nenhum contato

anterior com os conceitos de energia presentes na cartinha educativa, e foi este contato inicial que proporcionou uma melhor analise das informações posteriores.

Figura 1

Neste sentido fez-se necessário uma explicação mais aprofundada e de fácil entendimento para suprir esta dificuldade encontrada pelas crianças, para que o conceito de energia se torne de mais fácil assimilação pelas mesmas.

Qual a principal fonte de energia do sistema solar?

Após a interação das crianças com o brincar utilizando conceitos de energias provenientes do sol, houve uma melhor compreensão sobre o tema energia, o que fez com que elas entendessem que a principal fonte de energia do nosso sistema solar é o Sol.

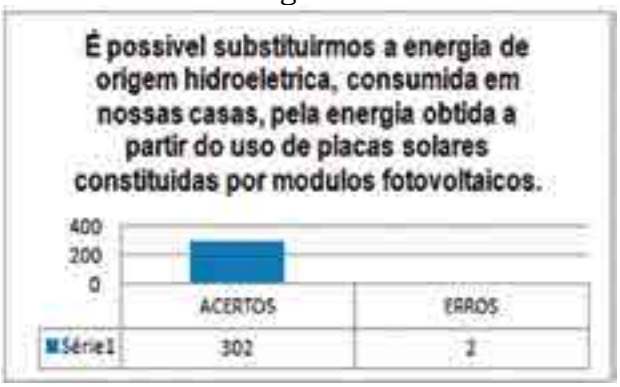
Figura 2

Por terem compreendido melhor o tema energia observou-se que 325 crianças das 340 (Figura 02) envolvidas nas pesquisas tiveram êxito em responder que o sol é fonte primordial de energia do sistema solar, grande responsável deste melhor desempenho foram as informações e símbolos constantes na Cartilha Educativa Brincar e Aprender com a Luz.

Qual o conceito de energia hidráulica?

Para que esta pergunta fosse respondida, as crianças, durante a leitura da Cartilha Educativa, tiveram acesso ao conceito de Energia Hidráulica, que é aquela que utiliza a força da água represada para a geração de energia e o conceito de Energia Solar, que é aquela que utiliza placas fotovoltaicas para absorver a luz do sol e converte-la em energia elétrica, e perceberam que as placas solares podem substituir as hidrelétricas para geração de energia.

Figura 3



Novamente, ressalto que é de fundamental importância trabalhar de forma direcionada os conceitos de energia presentes na cartilha educativa, e utilizar o brincar de forma que o mesmo facilite o aprendizado das crianças para que seja melhor entendido os diversos tipos de energia existentes.

O que é energia biomassa?

Biomassa é todo material de origem orgânica que pode ser utilizado para geração de energia, este conceito simples de ser explicado e entendido pelas crianças foi primordial para que elas pudessem diferenciar este tipo de energia da energia proveniente do fluxo dos ventos (Energia Eólica), 253 crianças responderam a pergunta abaixo sem maiores dificuldades, pois, fizeram a leitura do conceito e souberam identificar a origem da energia biomassa.

Figura 4

Fazer com que as crianças entendam os mais diversos tipos de energias existentes, é a forma mais eficaz de fazê-las compreender melhor cada forma de geração de energia proveniente do sol, isto faz com elas se tornem capazes de diferenciar uma energia da outra e ver qual destas é menos prejudicial ao meio ambiente e, mas benéfica à humanidade.

O que é energia eólica?

Toda energia de forma direta ou indireta é proveniente da luz do sol, e a cartilha educativa Brincar e Aprender com a Luz traz todos estes conceitos e os explica de forma simplificada através de textos e figuras, que toram o aprendizado mais eficaz, com a energia Eólica que é aquela proveniente da força dos ventos não foi diferente, as crianças conseguiram compreender este conceito de forma na resposta desta questão.

Figura 5

Estudar as várias formas de energia provenientes da luz solar, explicar e exemplificar todos os conceitos presentes e utilizar o brincar para uma melhor compreensão do tema, são meios presentes na cartilha educativa Brincar e Aprender com a Luz, que foi desenvolvida com todo cuidado e dedicação pedagógica e lúdica, e todo este esforço foi para que as crianças tivessem uma experiência única ao ter contato com um tema tão abrangente que é os estudo das energias provenientes da luz solar.

Registro do brincar das crianças com os jogos

O brincar com as crianças possibilitou entender que a atividade ensina os conceitos sobre a energia solar e como economizá-la, as crianças aprendem brincando que a energia é importante e que podemos economizar para as gerações futuras. Entende-se que a escola é um espaço privilegiado de formação de nossas crianças e deve fazer uso da discussão ambiental não somente de forma teórica mais por meio de ações concretas que possibilite a vivência no cotidiano. A escola deve discutir o conhecimento e a percepção do ambiente que é necessário à condição de realização humana, "contudo no processo educativo isso se vincula a contextos específicos, a organizações sociais historicamente formadas" (MEC, 2007, p. 70). Um dos eixos de discussão na

educação das crianças é inseri-las no mundo para ter "consciência crítica do conjunto de relações que condicionam certas práticas culturais e, nesse movimento, superarmo-nos e às próprias condições inicialmente configuradas" (MEC, 2017, p.70).

Também entende-se que esse aprendizado possibilita que a criança seja agente multiplicador da economia de energia no ambiente que convive. A criança exerce ações que condizem com os princípios ambientais de preservação e sustentabilidade quando existe compreensão do conceito discutido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo, analisar as respostas contidas nos questionários sobre Energias provenientes do Sol aplicados à crianças do Ensino fundamental I da rede pública de ensino, suas limitações e dificuldades na compreensão do tema. Teve como questão norteadora investigar como as crianças aprendem por meio do brincar os conceitos das energias que são aproveitadas da energia solar.

O trabalho fez, primeiramente, uma discussão do sobre o potencial da energia solar na região norte e a importância de trabalhar os conceitos das energias renováveis por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Os resultados mostram que, a discussão e análise das observações com as crianças e da aplicação de questionário de cunho qualitativo referente ao tema Energia Solar, a pesquisa no primeiro momento alcançou o objetivo esperado que é o de fazer as crianças compreenderem os conceitos das energias provenientes da luz do sol e as suas várias formas de utilização.

Estudar as várias formas de energia provenientes da luz solar, explicar e exemplificar todos os conceitos presentes e utilizar o brincar para uma melhor compreensão do tema, apesar das dificuldades em se analisar mas minuciosamente os dados adquiridos e uma maior abrangência no número de crianças pesquisadas, os estudos foram realizados da melhor forma possível para se chegar a um resultado satisfatória nesta pesquisa de cunho cientifico.

O brincar confere às crianças habilidades fora da sala de aula, à medida que desenvolvem habilidades para a vida (DEWEY, 1956).

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. Mypedagogiccreed. In: _____. **Education today**. New York: G. P. Putnam's Sons, 1940.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo e brincadeiras**. São Paulo: Ática, 1996.

MEC. 2017. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola /[Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SMITH, P. S; PELLEGRINI, A. P. **Aprender por meio da brincadeira.** Universityof London, Reino Unido, University of Minnesota, EUA, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1978.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR DA INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO DE SABERES PARA A AUTONOMIA DO FUTURO EDUCADOR

Antonia Fladiana Nascimento dos Santos
fladiananascimento@hotmail.com
Universidade do Estado do Amapá
Macapá, Amapá, Brasil

RESUMO

O refletir da formação inicial dos professores no que concerne à busca de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem discente e o processo de autonomia do futuro profissional a fim de fugir de práticas tradicionalistas, é o princípio da qualidade. A presente proposta concerne em um recorte da experiência prático-metodológica e investigativo-reflexiva nas disciplinas de Proposta Curricular para a Educação Infantil e Teorias do Currículo, utilizando objetivos comuns às duas disciplinas, ministradas por esta pesquisadora, no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Amapá. Para fins deste trabalho, analisar-se-á dados parciais obtidos através das observações da pesquisadora e dos instrumentos avaliativos qualitativos aplicados na turma participante da pesquisa, com o objetivo de identificar o desenvolvimento da autonomia, dos acadêmicos, frente ao objeto do conhecimento. Assim, partindo da premissa que a formação inicial é momento propício para a construção de saberes dos futuros docentes para o desenvolvimento da autonomia sobre o objeto do conhecimento, tem-se a questão norteadora: Como desenvolver práticas qualitativas, que incentivem ações autônomas frente ao objeto do conhecimento na formação inicial do educador da infância?Utilizou-se a abordagem qualitativa por meio da observação participante com registros nas fichas de observação da pesquisadora, relatórios de acompanhamento discente, portfólios elaborados pelos alunos, além de avaliações grupais e auto avaliações. Por ser uma pesquisa ainda em andamento a primeira fase, que corresponde o foco desta análise, foi ocasião em que os alunos escolheram uma estratégia para a exposição de conceitos comuns às duas disciplinas, relacionando-os. Isto posto, pretende-se demonstrar o grau de desenvolvimento da autonomia discente no que concerne ao objeto do conhecimento através dos registros nos instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Tais registros apresentam relatos como: “PRESUMO essa atividade como um aprendizado essencial para a autonomia dos acadêmicos, pois além de todo o aprendizado sobre o tema, tem ainda todo o contexto de integração acadêmica e os conhecimentos práticos de didática”; neste relato, pode-se constatar que o acadêmico consegue perceber a diferenciação na metodologia utilizada e reconhece a importância desta para o desenvolvimento de sua própria autonomia. Vejamos

outro excerto das auto avaliações: “A atividade desenvolvida contribui significativamente na minha formação, pois, eu pude entender melhor conceitos antes não tão claros, isto por que a atividade teve um caráter mais dinâmico que possibilitou uma maior liberdade não só para mim, mas também para todos os do grupo”. A autonomia quando vivenciada nas experiências pedagógicas dos acadêmicos faz parte do arcabouço teórico-prático entronizados e colocados em suas próprias práticas pedagógicas. Vejamos outro relato: “A atividade planejada, permitiu desenvolver particularmente a criatividade, capacidade de comunicação, sentido crítico, social e de resolução de problemas”. Pode-se ainda relatar a busca de fontes diferenciadas do objeto do conhecimento além das indicadas: “Nos dias que antecederam a apresentação da atividade me preparei [...] lendo artigos científicos na área estudada”. De acordo com as exposições supracitadas e com base nas observações da pesquisadora identificou-se que o houve auto grau de desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos envolvidos na pesquisa baseadas nas metodologias qualitativas.

Palavras-chave: formação inicial, didática, autonomia.

INTRODUÇÃO

O refletir da formação inicial dos professores no que concerne à busca de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem discente e o processo de autonomia do futuro profissional a fim de fugir de práticas tradicionalistas, é o princípio da qualidade. A presente proposta concerne em um recorte da experiência prático-metodológica e investigativo-reflexiva nas disciplinas de Proposta Curricular para a Educação Infantil e Teorias do Currículo, utilizando objetivos comuns às duas disciplinas, ministradas por esta pesquisadora, no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Amapá. Para fins deste trabalho, analisar-se-á dados parciais obtidos através das observações da pesquisadora e dos instrumentos avaliativos qualitativos aplicados na turma participante da pesquisa, com o objetivo de identificar o desenvolvimento da autonomia, dos acadêmicos, frente ao objeto do conhecimento. Assim, partindo da premissa que a formação inicial é momento propício para a construção de saberes dos futuros docentes para o desenvolvimento da autonomia sobre o objeto do conhecimento, tem-se a questão norteadora: Como desenvolver práticas qualitativas, que incentivem ações autônomas frente ao objeto do conhecimento na formação inicial do educador da infância?Isto posto, pretende-se demonstrar o grau de desenvolvimento da autonomia discente no que concerne ao objeto do conhecimento através dos registros nos instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Utilizou-se a abordagem qualitativa por meio da observação participante com os registros nas fichas de observação da pesquisadora, relatórios de acompanhamento discente, portfólios elaborados pelos alunos, além

de avaliações grupais e auto avaliações. O foco desta análise, foi ocasião em que os alunos escolheram uma estratégia para a exposição de conceitos comuns às duas disciplinas, relacionando-os.

O trabalho está dividido em três seções. A primeira, versa sobre os conceitos de competências e habilidades necessárias para as práticas pedagógicas do professor do século XXI, lugar em que a autonomia está localizada. A segunda seção discute a formação inicial e o desenvolvimento dos saberes docentes e as práticas qualitativas para o desenvolvimento da autonomia. Uma terceira seção, traz os procedimentos metodológicos e as análises dos resultados da pesquisa. Constatou-se que houve auto grau de desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos envolvidos na pesquisa baseadas nas metodologias qualitativas.

AUTONOMIA DO FUTURO PROFESSOR: um convite ao trabalho com as competências

As transformações, principalmente de base tecnológica, ocorridas a partir do século XX trazem à tona uma preocupação com o papel da escola e consequentemente do professor. Assim, em 1990 a Conferência Internacional sobre Educação patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia – UNESCO, elaborou um documento intitulado "Declaração Mundial sobre Educação para todos". Neste documento, enfatiza-se que a escola não mais poderia se configurar em um espaço apenas de transmissão do conhecimento, mas deveria ensinar às novas gerações como lidar com ondas maciças de informações, tendo em vista que informação não é sinônimo de construção de conhecimento.

Objetivando dar maior pragmatismo a este processo, elaborou-se ainda, um relatório intitulado "Educação – Um tesouro a descobrir", em que se estabelece os quatro pilares da educação, a saber, **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e conviver como o outro e aprender a ser**. A partir desses pilares são estabelecidas estratégias para seu alcance nos mais variados países juntamente com configurações epistemológicas para o auxilio de tais estratégias.

No que tange ao primeiro pilar, aprender a conhecer, de certa forma, torna sem sentido à aprendizagem de conteúdos inúteis que entulham os currículos escolares deixando em seu lugar a seleção de informações que efetivamente possam ser contextualizadas nas realidades e expressadas nas mais diferentes linguagens. O segundo pilar, aprender a fazer, destaca a formação profissional e para o mundo do trabalho no sentido de estimular a criatividade para a descoberta do valor construtivo do trabalho e sua importância na socialização dos homens. O terceiro pilar, aprender a viver juntos e com os outros, propõe que a escola seja um espaço estimulador de projetos

solidários e cooperativos, guiados pela busca de objetivos comuns. O quarto pilar, aprender a ser, perpassa pela ideia de que todo ser humano deve ser formado holisticamente – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e responsabilidade – para o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade, formando os próprios juízos de valores para decidir por si e agir em diferentes circunstâncias da vida (ANTUNES, 2001 p. 13-15).

Assim, ocorre também no campo epistemológico estudos que colaboram com a efetivação dos quatro pilares da educação do documento da UNESCO, e surge o conceito de competências desenvolvido por Pirrenoud que as entende como sendo capacidades que mobilizam, integram e orquestram as atitudes de mobilização que só são pertinente em situação singular; são operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamentos, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à uma situação. (PERRENOUD, 2000, p. 14). Já as habilidades, são as ações ou técnicas para o desenvolvimento das competências.

Desta forma, entende-se que a autonomia é uma das habilidades necessárias para o desenvolvimento de competências pertinentes ao professor do século XXI, que muito além de somente conhecer o objeto do conhecimento precisa organizar e dirigir situações de aprendizagem. Sobre este assunto, Perrenoud (2000) destaca que:

> Conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste em, de um lado, relacionar os conteúdos a objetivos de aprendizagem e de outro, a situações de aprendizagem[...] o que se requer hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos [...]

Nesta perspectiva, faz-se imprescindível uma formação inicial que trabalhe com o desenvolvimento da autonomia dos futuros professores de modo a capacitá-lo a conceber e implementar novas alternativas diante da realidade do ensino no século XXI, que é desafiador com sua constante dinâmica, crises e problemas.

A FORMAÇÃO INICIAL E O DESENVOLVIMENTO DE SABERES DOCENTES: práticas qualitativas para o desenvolvimento da autonomia

A escola é ambiente favorável para o desenvolvimento de determinadas habilidades de jovens e crianças que lhes serão úteis durante toda a vida. Entre estas habilidades pode-se citar a autonomia frente ao objeto do conhecimento. Contudo, o modelo de educação bancária, explicitado por Freire (2107), ainda

é muito presente nas salas de aula de nossas escolas. Sob a ótica da Educação Bancária " a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento [...] o educador é o sujeito do processo, os educandos meros objetos." Destarte, o progresso da autonomia do estudante sobre o objeto do conhecimento, quando existe, é colocada sempre em segundo plano.

Para que no ambiente escolar seja possível o desenvolvimento de tais habilidades, pelos alunos, é preciso pensar na formação do educador entendendo que o ensinar não é transmitir conhecimentos, mas exige rigorosidade metódica e pesquisa, sendo este educador o sujeito também na produção do saber. O assumir-se quanto sujeito traz a noção de que o educador já teve experiência na produção dos saberes, não se contentando em ser mero repetidor de conhecimentos historicamente herdados. Tal procedimento, ajuda na aproximação da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode virar blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996, p.13).

Com a difusão e acesso às informações no século XXI a pergunta que comumente se faz é: qual a finalidade da escola? E ainda qual a finalidade do professor se as informações estão em todo o local ao passo de um simples click? Destarte, a própria formação de futuros professores torna-se obsoleta e desnecessária. Felizmente, acesso à informação é diferente de construção de conhecimento, e esta não pode ser alcançado apenas com um click.

A construção do conhecimento é ato que mobiliza o ser humano como um todo, mobilizando inclusive a capacidade de problematizar e procurar saídas para os problemas. Tais ações, são possíveis através da mediação de alguém, o professor, sem o qual o acesso às informações, tão corriqueiro na sociedade do século XXI, não se transformaria em construção de conhecimento. A mediação entre o bombardeio de informações da chamada era digital e a construção do conhecimento só poderá ser realizada através da figura do professor. A apropriação, aperfeiçoamento e desenvolvimento dos saberes necessários à realização desta mediação, devem ocorrer na formação inicial do professor sempre baseada na prática, pois estes saberes serão, à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender e ensinar, as práticas docentes vivenciadas e/ou observadas, o ponto de partida para a construção do saber fazer docente (PIMENTA & ANASTASIOU, 2014, p. 71).

É intrínseco ao ser humano o desejo de saber, mas não a decisão de aprender. Para alguns poucos notáveis o exercício da aprendizagem, o dominar as dificuldades, o ultrapassar os obstáculos é um prazer. Entretanto, a maioria das pessoas interessa-se por determinados momentos. Assim, o que se requer da escola e do professor nos dias atuais é que ele tenha a capacidade de "criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender; favorecer ou reforçar a decisão de aprender". Para tanto, também é necessário amplo repertório das chamadas sequências didáticas que mobilizam diferentes dispositivos dependendo da escolha da sequencia pelo professor. Caso se trabalhe por projetos, lança-se

mão de determinados dispositivos, caso seja por meio de situações-problema ou por meio da investigação, os dispositivos acionados serão outros (PERRENOUD, 2000).

Desta forma, convêm pensar uma formação inicial apresentando um leque de sequencias didáticas, almejando envolver os alunos em atividades de importância e significado que os ajude a desenvolver o desejo de aprender por prazer manipulando o objeto do conhecimento de forma autônoma, fazendo inferências, problematizando, levantando hipóteses e estabelecendo soluções, fazendo comparações e inter-relações com os demais campos do conhecimento, sem parecer um enorme sacrifício. Sob este prisma, a formação inicial de professores tem como atribuições:

> [...] propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente [...]; conduzir a uma progressiva autonomia do acadêmico na busca de conhecimentos. (PIMENTA & ANASTASIOU, 2014, p. 164)

Isto posto, proporcionar uma formação inicial sólida ao ponto de o futuro professor enxergar nela o exemplo de metodologia e didática é o que entende-se por uma formação de qualidade. Assim, delineou-se as ações desta pesquisa que tem como objetivo principal analisar como desenvolver práticas qualitativas que incentivem ações autônomas frente ao objeto do conhecimento na formação inicial do educador da infância. O passo-a-passo metodológico é foco da próxima seção do trabalho.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente proposta concerne em um recorte da experiência prático-metodológica e investigativo-reflexiva nas disciplinas de Proposta Curricular para a Educação Infantil e Teorias do Currículo, utilizando objetivos comuns às duas disciplinas, ministradas por esta pesquisadora, no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Amapá.

A título de esclarecimento, a experiência está dentro de um projeto de pesquisa intitulado "INTERDISCIPLINARIDADE E AVALIAÇÃO QUALITATIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: uma realidade possível" que tem como finalidade primeira possibilitar o desenvolvimento de práticas avaliativas qualitativas, bem como uma práxis interdisciplinar a partir de uma experiência metodológica reflexiva no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Amapá. Secundariamente, o projeto se propõe a compreender o desenvolvimento da autonomia discente no que concerne ao objeto do conhecimento, compreender a efetiva aprendizagem de práticas avaliativas qualitativas e interdisciplinares por meio do exercício e vivência des-

tas, compreender a possibilidade da formação inicial numa perspectiva reflexivo-investigativa.

Para fins deste trabalho, que tem como objetivo primeiro de analisar como as práticas qualitativas colaboram para o desenvolvimento de ações autônomas frente ao objeto do conhecimento na formação inicial do educador da infância e, secundariamente, demonstrar o grau de desenvolvimento da autonomia discente no que concerne ao objeto do conhecimento, analisar-se-á dados parciais obtidos através das observações da pesquisadora e do instrumento avaliativo qualitativo denominado autoavaliação descritiva aplicados na primeira atividade na turma participante da pesquisa, em que aos alunos foi incumbida a tarefa de pesquisa os conceitos de currículo e infância e apresentá-los de forma criativa.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa é de abordagem qualitativa baseada na observação participante, uma vez que ocorrem intervenções na realidade, realizada pela própria pesquisadora, além de pesquisa bibliográfica. A abordagem qualitativa de pesquisa trata com as interpretações das realidades sociais emprestando suas técnicas e métodos à compreensão dessas realidades para possíveis intervenções e-ou mudanças. Silveira e Córdova (2009) esclarecem que "a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação das dinâmicas das realidades sociais" (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem, de base qualitativa, utilizados nas duas disciplinas, ministradas pela pesquisadora, serviram como uma das fontes de coleta de dados da pesquisa, a saber, o portifólio. Utilizou-se também, relatórios e fichas de observação da pesquisadora, bem como a análise de outros instrumentos de avaliação construídos pelos alunos como as fichas de avaliação cooperativa e as auto avaliações descritivas.

No que concerne à observação participante, "permite que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas" (ANDRÉ e LUDKE, 2013, p. 31). A análise dos dados foi realizada através da técnica análise de conteúdo uma vez que esta é uma metodologia de análise de informações sob forma de discursos pronunciados em diversas linguagens: escritos, orais, imagens, gestos e se propõe a realizar leitura que vai além do exposto mas atinge com maior profundidade as questões da pesquisa. (SEVERINO, 2007).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Buscou-se primeiramente, analisar como as práticas qualitativas colaboram para o desenvolvimento de ações autônomas frente ao objeto do conhecimento na formação inicial do educador da infância. Em um dos trabalhos concebidos para explicar o conceito de currículo e infância, a equipe desenvol-

veu um programa de rádio para expor os conceitos. No programa da rádio as acadêmicas trouxeram conceitos de infância do ECA. Nas falas demonstraram os sentimentos e até constrangimentos da situação que elas utilizaram para expor os conceitos. Na dramatização a mãezinha era analfabeta, a professora muito prolixa e a radialista tentava traduzir o que a professora pedia na atividade que o aluno levara para casa. A convidada no programa, que era a secretária municipal, explicou os conceitos, as manifestações do currículo, falou sobre as diretrizes curriculares e a organização que as escolas devem seguir e da importância destes; quanto ao conceito de infância usaram a do ECA e fizeram a diferenciação entre criança e infância.

O tratamento do objeto do conhecimento de forma qualitativa, trouxe nas acadêmicas:

> [...] o acesso aos conceitos trabalhados através de artigos disponíveis na internet, possibilitando uma maior compreensão da ligação entre as temáticas, fomentando uma ampla visão sobre os temas [...]. Outro ponto favorável nesse método de ensino foi a possibilidade de aprendizagem em um grupo e sob o auxílio do grupo cada integrante leu materiais diferentes e seus respectivos interesses, mas que no fim todo o aprendizado foi proveitoso.

O jogo de perguntas e respostas, no formato torta na cara, foi executada por outra equipe e contou com participação maciça dos colegas de classe. A equipe fez um questionário envolvendo o assunto com perguntas pertinentes, atendendo o que foi estipulado pela docente. Os colegas da sala se envolveram e houve um número considerável de acertos denotando o embasamento que a turma conseguiu com o objeto do conhecimento através das estratégias utilizadas. Vejamos o depoimento de uma acadêmica:

> O trabalho com essa metodologia ajuda a desenvolver características como a cooperação, responsabilidade e interação dentro da turma. Além disso, alunos que possuem mais dificuldades na disciplina, acabam tendo mais facilidade de entender e tirar suas dúvidas com a professora, ou com s colegas [...]
>
> Participei de todas as atividades (no caso etapas de elaboração da apresentação dos trabalhos) e discussões e com isso consegui um aprendizado melhor [...]
>
> [...] 'A disciplina' nos ajudou a pesquisar, buscar novas fontes, diferentes opiniões a respeito dos conceitos[...].

Percebe-se, portanto, que as práticas qualitativas permitem aos alunos escolherem o modo como gostam de trabalhar - jogo, dramatização, poesia – de forma autônoma e exploratória até se alcançar o proposto pela disciplina. Parte-se do princípio que nem todos tem prazer em aprender e a busca por estratégias para mobilizá-los é pertinente.

Pretendeu-se demonstrar o grau de desenvolvimento da autonomia discente no que concerne ao objeto do conhecimento através dos registros nos instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Tais registros apresentam relatos como: "Presumo essa atividade como um aprendizado essencial para a autonomia dos acadêmicos, pois além de todo o aprendizado sobre o tema, tem ainda todo o contexto de integração acadêmica e os conhecimentos práticos de didática". Neste relato pode-se constatar que o acadêmico consegue perceber a diferenciação na metodologia utilizada e reconhece a importância desta para o desenvolvimento de sua própria autonomia. Vejamos outro excerto das auto avaliações:

> A atividade desenvolvida contribui significativamente na minha formação, pois, eu pude entender melhor conceitos antes não tão claros, isto por que a atividade teve um caráter mais dinâmico que possibilitou uma maior liberdade não só para mim, mas também para todos os do grupo.

A autonomia quando vivenciada nas experiências pedagógicas dos acadêmicos faz parte do arcabouço teórico-prático entronizados e colocados em suas próprias práticas pedagógicas. Vejamos outro relato: "A atividade planejada, permitiu desenvolver particularmente a criatividade, capacidade de comunicação, sentido crítico, social e de resolução de problemas". Pode-se ainda relatar a busca de fontes diferenciadas do objeto do conhecimento além das indicadas: "Nos dias que antecederam a apresentação da atividade me preparei [...] lendo artigos científicos na área estudada".

Vejamos ainda mais um relato de uma acadêmica:

> O trabalho apresentado em forma de teatro veio abordando os temas da disciplina [...] com a divisão das tarefas no grupo, minha missão foi a construção de um pequeno cenário, feito à mão [...]. A experiência foi gratificante e somadora, pois realmente foi uma atividade autônoma.

A partir da análise dos dados coletados, anotações nas fichas de observação da pesquisadora, instrumentos avaliativos elaborados pelos alunos, constatou-se o houve auto grau de desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos envolvidos na pesquisa. Pode-se inferir que com as de práticas qualitativas e mobilizadoras de habilidades, enquanto discentes, que visam à aprendizagem mais que a nota em si mesma, o aluno da Licenciatura pode desenvolver autonomia com relação ao objeto do conhecimento trabalhado na disciplina e ainda compreender a possibilidade de tais práticas, podendo levá-las como REFERÊNCIAS para a elaboração de suas próprias práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A.; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FREIRE,Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA Denise Tolfo; CÓRDOVA Fernanda Peixoto. A pesquisa qualitativa. In: GERHARDT T. e SILVEIRA D. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31 -33 <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018 às 18:04

O BRINCAR E A MEDIAÇÃO: ESTUDO DE CASO COM UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Fabiana Pereira dos Reis
fabiueap@gmail.com
Angela do Céu Ubaiara Brito
angela.brito@ueap.edu.br
Universidade do Estado do Amapá
Macapá, Amapá, Brasil

RESUMO

O ato de brincar é uma ação fundamental na vida de qualquer criança, pois não se resume em apenas recrear, mas sim em um momento capaz de gerar conhecimentos significativos por meio do contato com diversas experiências. Os brinquedos, jogos e brincadeiras podem ser utilizados como instrumentos geradores de aquisição de conhecimentos sobre o mundo. Além disso, na perspectiva de Vygotsky o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, sendo a atividade que vai impulsionar o desenvolvimento da criança, possibilitando a passagem para um novo nível de desenvolvimento. Entende-se que o brincar está relacionado à aprendizagem, é possível afirmar que ele é a porta de entrada para envolver a criança em atividades significativas que darão sustentação para outras atividades mais elaboradas e para o enfrentamento de possíveis dificuldades para aprender certas questões. Assim, buscou-se na investigação analisar a aprendizagem mediada de uma criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio do brincar. A pesquisa consistiu-se em compreender quais as contribuições do brincar e a mediação para aprendizagem da criança com TEA? A metodologia fundamenta-se nas pesquisas de diferentes autores que trabalham com a temática, na abordagem qualitativa, no estudo de caso que busca aprofundar as ações mediadas por meio do brincar no apoio da criança com TEA envolvendo o processo de ensino aprendizagem com qualidade. A pesquisa realizada no município de Macapá em uma escola da rede pública teve como sujeitos uma criança diagnosticada com TEA e a professora da turma. Com base no estudo de caso na instituição a pesquisa teve as seguintes etapas: selecionar a escola da rede pública para a pesquisa, na qual irá participar de uma reunião esclarecedora sobre o processo de investigação; conviver com a criança diagnosticada com TEA, registrando suas atividades em relação ao brincar (filmar e fotografar); realizar entrevistas com os professores para verificar que tipo de mediações pedagógicas são planejadas para a criança envolvendo o brincar e quais as contribuições delas para aprendizagem do aluno com TEA; Analisar os dados com base nos teóricos. Assim, a pesquisa contribuiu com estudos para as crianças de inclusão no sentido de entender o processo de ensino e aprendizagem, uma vez

que ainda estamos nos pautando em uma inclusão para a interação e pouco processos educacionais de aprendizagem no contexto escolar.

Palavras-chave: Brincar; Mediação; Transtorno do espectro autista.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar é uma ação fundamental na vida de qualquer criança, pois não se resume em apenas recrear, mas sim em um momento capaz de gerar conhecimentos significativos por meio do contato com diversas experiências. Para Smith (2005) a brincadeira é proveitosa para o desenvolvimento da criança, pois ao brincar ela adquire certas habilidades sociais, intelectuais, criativas e físicas.

Brougère (1998) afirma que o brincar está relacionado a um conjunto de atividades humanas que varia de acordo com cada cultura, é um processo de designação e interpretação que ocorre de acordo com cada contexto e situação. Corroborando Brougère, Kishimoto (2010) nos explica que o brincar é uma atividade livre, em que a criança conduz e inicia a qualquer hora, é prazerosa e não exige como condição um produto final. O brincar também é relaxante e composto de aprendizagem, ensina regras, desenvolve linguagens, habilidades e envolve a criança no mundo da imaginação.

Levando em consideração que a infância hoje é vista de forma enriquecedora, através do apoio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel dos brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento e construção dos saberes, o brincar pode ser visto como um instrumento mediador da aprendizagem das crianças (KISHIMOTO, 2007).

Oliveira (1995) nos mostra que Vygotsky trabalha com a ideia de que a relação do homem com o mundo não se dá de maneira direta, mas sim mediada. De modo geral a mediação é a ação de um elemento intermediário entre o ser humano e o ambiente, ou seja, existem ferramentas que auxiliam a atividades humanas dentro de um contexto.

Nessa perspectiva os brinquedos, jogos e brincadeiras podem ser utilizados como instrumentos geradores de aquisição de conhecimentos sobre o mundo. Além disso, na perspectiva de Vygotsky o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, sendo a atividade que vai impulsionar o desenvolvimento da criança, possibilitando a passagem para um novo nível de desenvolvimento (NAVARRO E PRODÓCIMO, 2012).

Assim, entende-se que o brincar está relacionado à aprendizagem, e é possível afirmar que ele é a porta de entrada para envolver a criança em atividades significativas que darão sustentação para outras atividades mais elaboradas e para o enfrentamento de possíveis dificuldades para aprender certas questões.

As contribuições das atividades lúdicas para a aprendizagem das crianças são exploradas por Rodrigues (2013) que enfatiza que a inserção da aprendizagem lúdica, no trabalho pedagógico, garante a permanência de atividades prazerosas no contexto escolar, sendo elas excelentes facilitadores da aprendizagem, além de ajudar na construção de conhecimentos.

Por isso a ênfase em compreender as contribuições do brincar para a aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo em vista de que as crianças com TEA podem apresentar dificuldades na socialização e comunicação, apresentando também alterações comportamentais. Entretanto a área mais prejudicada são as interações sociais.

O brincar supõe o contato com o mundo, por meio de diversas relações sociais e o contato com vários elementos da cultura. Julgamos importante verificar de que forma esse instrumento pode ajudar no desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA. Tendo em vista de que mesmo com algumas características que afetam sua maneira de ver e agir no mundo, isso não quer dizer, em absoluto, que a criança com TEA não consiga e nem possa desempenhar seu papel social de maneira efetiva (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

A criança com TEA é um sujeito social que se constitui nas interações sociais, culturais e históricas por meio da mediação de outro sujeito (ORRÚ, 2011). Não basta só um brincar por brincar, é necessário a intervenção de um adulto para observar os interesses do aluno e colocar a sua disposição objetos que possam estimular a brincadeira.

Portanto, pretende-se com a pesquisa investigar quais as contribuições do brincar e a mediação para aprendizagem da criança com TEA? Assim busca por meio de um estudo de caso a compreensão da mediação e o brincar com um aluno diagnosticado com TEA, em uma escola da rede pública. E a partir disso, aprofundar os conhecimentos acerca da inclusão escolar dessas crianças para a efetiva aprendizagem.

No primeiro momento será abordado sobre a criança e o brincar expostas nos trabalhos científicos, em seguida será abordado a criança com diagnostico de (TEA) numa perspectiva inclusiva, para finalizar será apresentado os resultados da pesquisa que ocorreu durante um estágio numa escola no Estado do Amapá.

A criança e o brincar

A criança por muito tempo foi vista como um ser incompleto e incapaz, isso no tocante a infância que a ela foi negada. A concepção de criança sempre esteve atrelada ao contexto em que a criança pertenceu. Com a ideia de compreender melhor a concepção de criança, a sociologia da infância vem definir dois momentos distintos de visão de criança: a pré-sociológica e a sociológica (BRITO, 2015).

Na primeira visão, o sentido de criança é descartado do contexto social, trazendo uma imagem da criança frágil e dependente. Na imagem de criança sociológica a criança é vista como um ator social ativo e participativo, que contribui para a construção sociocultural. (BRITO, 2015). Isso significa que a criança constitui-se um ser participativo e ativo dentro das relações que ela estabelece com o mundo. Essa ultima concepção é notória nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil que coloca a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Isso significa que a criança se torna um sujeito que interage com o mundo que a cerca, com a cultura, explorando, buscando e construindo. Isso os constitui como direitos da criança e dentro deles está o brincar. Então todo espaço pensado e feito para crianças não pode descartar as diferentes oportunidades para brincar.

Kishimoto (2010) nos explica que o brincar é um ato livre, pois a criança inicia a qualquer hora, dá prazer, não exige como condição um produto final; é relaxante, contribuindo para aprendizagem, ensinando regras, linguagens, desenvolvendo habilidades e possibilitando à criança o contato com o mundo imaginário.

O brincar traz de volta a alma da criança: brincando, o ser humano expressa a sua essência, mesmo de forma inconsciente (FRIEDMANN, 2014). Ao brincar a criança relaciona-se com os objetos, explora o ambiente, expressa as suas ideias, favorecendo o seu desenvolvimento psicomotor e sua socialização.

A criança enquanto sujeito competente é capaz de produzir conhecimentos através do brincar. Como enfatiza Kishimoto (2010), as crianças precisam aprender a brincar, e isso se dá por meio das interações com outras crianças e adultos. Assim, depois que aprende pode reproduzir e recriar novas formas de brincar.

Assim é possível argumentar que na brincadeira a criança descobre o universo ao seu redor, utiliza meios para expressar o seu bem estar, sua alegria, tensão, irritação, de pertencer ao ambiente em que está inserida. Por isso a observação do comportamento das crianças durante o tempo que passa na creche é essencial. Isso porque a compreensão sobre o seu desenvolvimento é ampla e organizada, e por isso o professor precisa utilizar diferentes registros do brincar e da interação da criança.

A criança precisa que a escola tenha espaços que lhe propiciem diferentes formas de brincar, de se movimentar, de se expressar, o objetivo é fazê-la se sentir segura e à vontade e, acima de tudo, possibilitar relações sociais saudáveis com as pessoas que as rodeiam.

Vale Ressaltar, ainda, que as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2010) informam que as unidades de educação infantil devem proporcionar experiências que:

> [...] 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. (p.25)

Isso significa que os pequenos precisam de conhecimentos sobre si mesmos, conhecer o mundo a qual pertence, por meio de processos que trazem alegria e conforto. Pelo brincar a criança vivencia tudo isso, brincando a criança constrói vínculos, produz conhecimentos, expressam seus sentimentos e interagem com seus pares. A criança com Transtorno do Espectro Autista também precisa dessas experiências, desde que as suas singularidades sejam respeitadas durante os processos.

Durante o brincar as crianças também estabelecem interações, e isso é importante para a aproximação das crianças com tudo que a cerca. O manual de orientação pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creche (2012) destaca que na Educação infantil, as interações podem ocorrer entre as crianças e as professoras/adultos, as crianças entre si, as crianças e os brinquedos, as crianças e o ambiente, as crianças, as instituições e as famílias.

No entanto, ainda se observa que o brincar é visto apenas como uma forma de lazer das crianças, não como uma porta de entrada para estabelecer diferentes relações e favorecer a sua aprendizagem. É por meio dela que a criança se desenvolve integralmente. Barros (2009) destaca que o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, não podendo ser considerado somente para propósitos acadêmicos, mas sim considerado como uma prática potencializadora do desenvolvimento, propiciando à criança a capacidade de reconhecer o mundo adulto, e intervir sobre ele.

Essa visão alienada do brincar afeta a qualidade da educação oferecida nas unidades educacionais, que acabam não valorizando o brincar durante a organização dos espaços na educação infantil. Por isso faz-se necessário destacar que a sala de aula de educação infantil deve ser um ambiente estimulante, capaz de proporcionar múltiplas possibilidades de atuação. (ZABALZA, 1998). Portanto, oferecer possibilidades de atuação as crianças é necessário para o seu desenvolvimento acadêmico e seu bem estar, ou seja, é preciso ressignificar o brincar e as interações dentro do ambiente escolar, para que a infância não seja retirada das crianças no próprio contexto educacional.

Inclusão e TEA

A singularidade é uma das características das crianças, pois ela é quem constrói um ambiente diverso. Saber reconhecer e respeitar as diferenças é

importante para evitar conflitos e conviver de forma inclusiva. É fundamental ressaltar que a educação tem um papel importante dentro do processo de inclusão. Ela abre caminhos para a socialização e aceitação das crianças.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno global do desenvolvimento que, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), caracteriza-se por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social em diferentes contextos, incluindo comportamentos restritos e estereotipados.

Considerando-se esses comprometimentos no desenvolvimento desses pequenos, é importante salientar que nem sempre os pais estão prontos para deixarem seus filhos em creches, e isso acaba limitando essas crianças e inviabilizando o contato social delas, que nas unidades educacionais seria possível.

Quando se trata da criança com TEA, é difícil tecer um único comportamento a ser praticado por todos, mesmo que haja algumas semelhanças entre eles, cada um tem suas diferenças. Aporta (2014) ressalta a importância de ter um olhar individualizado a cada um, observando seus modos de aprendizagem, suas necessidades e habilidades.

De acordo com O DSM-V, os sintomas da criança com (TEA) podem se manifestar logo na primeira infância.

> [...], segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis. Sendo que os comportamentos a serem observados variam, tendo em vista que os principais vão desde atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades nas interações sociais. (p.55)

Isso significa que as crianças com autismo podem não estabelecer a comunicação oral, apresentando também dificuldades em olhar nos olhos de outra pessoa, assim como não atender quando chamam seu nome. Entende-se que esse transtorno "[...] compromete gravemente o desenvolvimento social das crianças cujo comportamento se enquadra nos critérios de diagnóstico". (SIGMAN e SPENCE, p. 3, 2005).

As crianças com TEA se brincarem sozinhas, podem não conseguir explorar ou brincar com os brinquedos da mesma maneira que faria uma criança com um desenvolvimento típico. Por isso, é importante salientar que a mediação do adulto é importante para que a criança possa aprender e ter prazer durante o brincar. Assim, de acordo com Brito (2015), a mediação de um adulto favorece a aprendizagem das crianças.

Segundo o DSM-V (2014), as crianças com Transtorno do Espectro Autista "Podem tornar-se obcecadas por um determinado brinquedo ou objeto e perseverar na brincadeira (repetir a mesma coisa sem parar). Normalmente é

difícil que brinquem com amigos, fator de aprendizado muito importante". Assim, pode-se entender que essas crianças podem apresentar comportamentos repetitivos durante suas interações com o brinquedo.

Como qualquer outra criança, as crianças com esse distúrbio precisam de momentos de interação e brincadeiras múltiplas. Através do brincar a criança pode aprender e se desenvolver em diferentes aspectos, "[...] quando falamos de desenvolvimento, referimo-nos explicitamente a formação progressiva das funções propriamente humanas (linguagem, raciocínio, memória, atenção, estima)". (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, p.21, 1999).

Entretanto, é importante salientar que o desenvolvimento é um processo dinâmico que cada criança vivencia a sua maneira, de acordo com as suas necessidades. Por isso, entender esse processo é importante para que ele seja promovido desta forma pelos que atendem a criança nas unidades de educação infantil.

METODOLOGIA

O projeto de pesquisa é um estudo de caso, ou seja, trata-se de uma investigação exaustiva de um único caso. Prodanov e Freitas (2013, p. 60) afirmam que "[...] é um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada [...]".

Para Araújo et al. (2008, apud PONTE, 2006) o estudo de caso se trata de uma investigação específica, isto é, que se dedica deliberadamente sobre uma situação particular, procurando descobrir o que há nela de mais importante e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão integral do caso de interesse.

A investigação se deu durante uma prática pedagógica numa sala de maternal II que atende as crianças com três anos de idade. A observação visou ir além de formas descritivas de apresentar os resultados, como reforça Brito (2015) "[...], o papel do pesquisador educacional envolve processos colaborativos com a partilha de ações e de concepções que ajudam a pensar, refletir e mudar o contexto investigado".

Nesse sentido, durante a pesquisa foram aliadas as informações oferecidas pelas professoras do local da pesquisa, e as informações obtidas pelas observações diretas do comportamento da criança, com o intuito de compreender como se dá o brincar e a mediação da criança diagnosticada com TEA.

RESULTADOS DA PESQUISA

As observações foram feitas com uma criança que estuda numa escola creche, na turma de maternal II, onde abriga crianças de três anos de idade.

Durante o trabalho foram observados os comportamentos da criança durante as interações e as brincadeiras. A criança dessa investigação será determinada aqui como "criança C1" e as professora da turma como "professora P1" e "professora P2 (cuidadora)".

No início da observação, percebeu-se que a turma era bem calminha, geralmente só se agitava quando não tinha nada para fazer dentro da sala. A criança C1 segue dia a dia a mesma rotina, que também é a das outras crianças. Não prevendo momentos para brincar durante o dia, geralmente o que faz parte da rotina são canções lúdicas, atividade, alimentação e os cuidados higiênicos.

A rotina organizada é importante na educação infantil, mas esse processo não pode ser realizado de forma automática. Zabalza (1998) ao falar sobre os dez aspectos chaves para uma educação de qualidades destaca o papel importante da rotina, sendo ela uma organizadora das experiências diárias das crianças. O autor ainda ressalta que esse processo traz segurança e autonomia para os envolvidos.

Vilela e Machado (2008) corroboram ao ressaltar que as crianças com TEA precisam de um ambiente saudável, com rotinas e limites para que vivam melhores. Observou-se no local da pesquisa que o ambiente com uma rotina previsível pela a criança colabora para a sua melhor convivência. Entretanto, é necessário trabalhar as quebras de rotina, planejando pequenas mudanças e preparando a criança para esse momento.

Durante a pesquisa de campo foi possível observar alguns aspectos básicos do comportamento da criança C1. Observou-se o brincar e as interações durante as atividades de sala de aula, na hora dos cuidados higiênicos, alimentação e nas atividades externas (parquinho).

No aspecto Cognitivo, observou-se que a criança possui dificuldades para se concentrar durante as atividades, mas em algumas situações mostrou uma boa memória para recordar as informações que acabava de receber. Durante as explicações da professora, a criança não parava para observa-la, mas em uma das conversas com a professora P1, ela expôs que a criança fala durante o dia as explicações dela. Esse fenômeno é conhecido como ecolalia.

Também foi possível verificar esse fenômeno durante uma conversa com a criança em que ela foi levada até o mural onde ficam expostos, na sala de aula, os numerais até vinte, as formas geométricas e o alfabeto. Após a pesquisadora apontar a primeira letra do alfabeto à criança, a mesma começou a falar de forma rápida todas as letras, números e nomes e cores das formas geométricas do mural.

A criança C1 apresentou dificuldades em falar sobre seus interesses e sentimentos, falava frases curtas, ou palavras soltas. Geralmente quando queria algo ela falava uma única palavra: "xixi", "carro", "tia" etc. Por vezes pegava na mão de um dos adultos da sala e levava até o objeto de seu interesse.

Durante os dias de observação foi possível identificar algumas atividades que servem de estímulos para o desenvolvimento motor, como amassar papel crepom, brincar com massa de modelar, canções com movimentos. Apesar disso, a criança C1 pouco participou desses momentos prazerosos.

No aspecto social, a criança apresentou uma facilidade de convivência com as outras crianças, isso pode está relacionado ao fato de que ele estuda na mesma instituição desde o berçário. Percebeu-se também que a brincadeira aumentou suas interações sociais, mesmo que a criança C1 não procure seus colegas para brincar, eles vão até ela e tentam diversas maneiras de interação.

No tocante as interações sociais, é possível afirmar que, durante os dias *in loco,* a criança C1 deslocou-se até a pesquisadora ou a qualquer outro adulto presente, estendendo os braços para que o carregassem, ou olhava algumas vezes brevemente para o rosto de alguma criança ou adulto.

Mesmo com grandes avanços em relação à convivência, a criança C1 apresentou dificuldades em ouvir os colegas e em se comunicar com eles. Observou-se que durante o brincar coletivo a criança se apegava em um só brinquedo e usava da sua criatividade brincando sozinho. Por vezes, mantinha o olhar fixo para algum brinquedo ou em alguma direção.

Durante uma conversa com a professora P1, esta relatou que ele gosta muito do caminhão, o qual costuma pegar sempre. Durante todos os dias de observação ficou claro que a criança C1 prefere ficar sozinho com um objeto que tenha despertado o seu interesse, ao invés de brincando com outras crianças da sua idade.

Durante os dias de investigação foi visto algumas estereotipias, por parte da criança, no tocante ao momento do brincar, ocasião em que balançava o corpo por minutos, as vezes os dedos e se divertia com isso. Durante o brincar ele se apegava a alguns brinquedos, depois que pegava não largava mais. Alguns objetos além de alguns brinquedos eram utilizados na representação de um carro fazendo "bibi", esse brincar simbólico foi permanente durante as observações. Um dos brinquedos utilizados para o seu brincar simbólico foram as pecinhas de montar, que eram transformadas em carros.

Considerando o referencial teórico disponibilizado nessa pesquisa, pode-se compreender que isso se deve ao fato de que as crianças com transtorno do espectro autista podem apresentar apego ao um determinado objeto, ou até mesmo criar rituais em suas ações.

O brincar fora da sala de aula ficou comprometido durante os dias de observação, pois de acordo com a professora P1 esse momento depende da situação climática diária. Por isso as crianças pouco fazem uso do parque, na maior parte do tempo vivem dentro das salas, que são pequenas para as diferentes brincadeiras que uma criança pode realizar como correr, pular, dançar, explorar o ambiente etc.

O manual de orientação pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creche (2012) orienta que "[...] para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade". Isso quer dizer que o brincar precisa ter um significado importante dentro desse ambiente, não podendo ser proporcionado de qualquer jeito.

Durante a pesquisa foi vista uma cena que deixou umas das professoras da sala de aula assustada. Na hora da saída, os pais vão até a sala de aula buscar seus filhos, em um dos dias de observação o pai da criança C1 foi busca-la, a criança se recusou a ir com ele, ficando irritado e chorando muito, a criança C1 correu até a porta e fechou ela para que seu pai não entrasse. Assustada com aquele momento a professora relatou que a criança nem sempre costuma ir direto para casa.

Para finalizar, faz-se necessário destacar algumas observações. A primeira delas é que durante os dias na creche não foi possível observar nenhuma atividade adaptada para a criança com TEA. Refere-se aqui as atividades especificas que atendam as particularidades desse aluno.

Outra observação diz respeito à mediação da professora durante as atividades, considerando que esse papel garante a maior participação dos alunos nas atividades e contribui para o processo de aprendizagem da criança. Notou-se que, durante as atividades dentro da sala de aula, a professora P1 oferece apoio físico à criança, ajudando-o a cobrir as letras por exemplo. Nas atividades fora da sala de aula, que ocorreram raramente como já foi mencionado, a criança C1 ficava livre para fazer algo do seu interesse, mas a professora P2 estava sempre "reparando a criança".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações que o aluno com TEA fez durante o tempo que viveu na escola, foram fundamentais para a sua adaptação na creche. O fato de ter convivido com outras crianças desde muito cedo, auxiliaram no seu desenvolvimento social, isso inclui em mudanças significativas na fala, no convívio social, nas brincadeiras e nas atividades promovidas pela instituição.

No entanto, foram visíveis as algumas dificuldades na sua concentração e na comunicação com as crianças da sua sala. Também se notou a falta de compartilhamento de suas emoções e interesses com os colegas de seu convívio.

É importante salientar que propiciar o momento para o brincar na Educação Infantil também significa uma maneira de aproximar todos os alunos e, consequentemente, promover maior inclusão. Isso significa pensar em intervenções que possam contribuir para a maior participação das crianças com TEA. Também é fundamental que as unidades de educação infantil ofereçam espaços e materiais apropriados para esses momentos, para que propiciem experiências de qualidade.

A partir desse contato inicial foi possível perceber que a rotina na escola é fundamental para o bem estar da criança com esse transtorno, pois durante os seis dias na instituição observou-se a tranquilidade diária do aluno. Isso porque a rotina é previsível, mas, de certa forma, torna o trabalho do professor estruturado demais, sem possibilidades de abertura aos desejos das crianças que vivenciam essa rotina.

Barros (2009) destaca que dentro do ambiente escolar é necessário levar em conta as necessidades e interesses das crianças. Assim, pode-se pensar nas especificidades de cada um, sem qualquer exclusão. Tendo em vistas que as crianças necessitam serem ouvidas e vistas como agentes ativos no seu processo educativo.

Aporta (2014, p.177) ressalta que "[...] a criança com TEA pode apresentar um repertório comportamental diferente uma da outra dentro do mesmo transtorno". Isso significa que as crianças com TEA são diferentes umas das outras, podendo apresentar comportamentos diferenciados. Entende-se também que tudo isso depende do diagnóstico de cada uma, e do contexto em que elas estão inseridas.

Portanto, é importante ressaltar que apesar das singularidades das crianças com TEA, o brincar também é a porta de entrada para alcança-las. Através do brincar é possível estabelecer uma relação afetuosa com a criança, conhecer seus interesses, o que não lhe agrada, e outras coisas que podem ajudar o adulto responsável por essas crianças a proporcionarem momentos mais prazerosos.

REFERÊNCIAS

APORTA, Ana Paula. Crianças com autismo nas classes de Educação Infantil: contribuições para professores de acordo com a análise do comportamento aplicada. In: DA COSTA, Maria da Piedade Resende, RANGNI, Rosemeire de Araújo (Org.). **Educação Especial na Educação Infantil.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

ARAÚJO, Cidália et al. **Estudo de Caso.** Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia, 2008.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. DSM- IV-TR **– Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** : da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Tradução por. OLIVEIRA, Cristina Maria de. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: **manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRITO, A.C. Ubaiara. **Práticas de mediação e o brincar na educação infantil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** Revista da Faculdade de Educação. vol.24 n.2SãoPaulo Julho/Dez, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007 Acesso em: 20/03/2018.

FRIEDMANN, Adriana**. O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância.** Nepsid, 2014. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf Acesso em: 01/02/18.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687 Acesso em: 25/02/18.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte.** vol.34 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008 Acesso em: 21/03/2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** Série Pensamento e Ação no Magistério. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo: o que os pais devem saber?** 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** Brasília –DF: Universidade de Brasília, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular**: Entenda o Autismo. Fontanar, 2012.

SIGMAN, Marian. PhD, SPENCE Sarah J. MD. **Autismo e seu impacto no desenvolvimento social de crianças pequenas.** Centro para a Pesquisa e o Tratamento do Autismo, Escola de Medicina da UCLA, EUA, 2005. Disponível em: http://www.enciclopedia-crianca.com/autismo/segundo-especialistas/autismo-e-seu-impacto-no-desenvolvimento-social-de-criancas-pequenas. Acesso em: 05/03/2018.

SMITH, Peter K. A Cultura do Brincar e a Infância. In: MOYLES. Janet R. **A Excelência do Brincar:** a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VILELA, Ana Júlia de Oliveira Moura, MACHADO, PaulinnieJassie Vilela. **Perspectivas educacionais para alunos com autismo.** PUC: Belo Horizonte, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CONSELHOS E COLEGIADOS ESCOLARES X GESTÃO DEMOCRÁTICA: A NECESSÁRIA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes
kakauceleste@hotmail.com
Marina Carvalho dos Santos
carvalhomarina25@gmail.com
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEI

RESUMO

A pesquisa intitulada Conselhos e Colegiados Escolares x Gestão Democrática: a necessária participação da comunidade no processo educacional das crianças pequenas tem como objetivo central analisar o papel, a atuação e a contribuição dos Conselhos e Colegiados Escolares e da gestão democrática na promoção da Educação Infantil. O estudo evidencia os percursos, os avanços e os entraves dos órgãos colegiados na Educação Infantil revelando os percalços enfrentados para o desenvolvimento de uma educação democrática e de qualidade para as crianças pequenas. A problemática central desta pesquisa parte do seguinte questionamento: A gestão democrática e a participação ativa dos órgãos colegiados nas decisões e ações das instituições escolares têm assegurado a qualidade do processo educativo das crianças pequenas? A sociedade contemporânea apresenta-se com novas exigências que vão reorganizar o processo educacional. Dentre estas, destaca-se como uma urgência maior a implementação da gestão democrática, modificando as estruturas e o funcionamento das instituições de educação infantil, responsáveis diretas pela formação do cidadão. A pesquisa tem um caráter qualitativo, fundamentada na abordagem fenomenológica e no método etnográfico. Tendo esta pesquisa a necessidade de estar buscando constantemente novas indagações e novas respostas com a finalidade de penetrar na realidade educacional, foi utilizado como opção metodológica qualitativa o estudo de caso. Esta pesquisa teve como locus duas instituições educativas de um município baiano, uma situada na zona urbana e outra no campo visando possibilitar uma análise mais segura dos achados da pesquisa. Foram aplicados os instrumentos da observação, entrevista semiestruturada e grupo focal com as professoras, as diretoras e as coordenadoras pedagógicas das duas instituições. Participou também da pesquisa as Assessoras Técnico-Pedagógica de Educação Infantil do município e a Presidente do Conselho Municipal de Educação. Os dados coletados foram analisados através da interpretação da análise do conteúdo, apresentando

resultados significativos para o desenvolvimento da Educação Infantil do município e região. Os estudos e as reflexões realizadas possibilitaram afirmar que, quando existe uma participação ativa dos órgãos colegiados e da comunidade nas ações e decisões das instituições infantis, independente da sua localização (urbana ou campo), o processo educacional é mais democrático, participativo e apresenta uma melhor qualidade nas ações e no desenvolvimento das crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Conselhos e Colegiados; Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

O contexto real do cotidiano escolar dos diversos municípios baianos sinaliza que a participação da comunidade local nas tomadas de decisões é muito pequena ou nenhuma. Dificilmente os pais participam do processo de desenvolvimento da criança. Não acompanhamos processos de ensino e aprendizagem e se limitam a levar os filhos para a creche e manter a frequência para receber a bolsa família. A prática pedagógica da maioria dos professores é individual e desarticulada da prática dos seus pares, da família e da comunidade, comprometendo a relação interna da instituição e, também, externa.

O Conselho Escolar, quando constituído, não tem atuação positiva no processo decisório da instituição, existe apenas para cumprir as exigências legais. Geralmente, as comunidades escolar e local desconhecem as políticas públicas de Educação Infantil e os seus reais direitos. Estes fatores sugerem sérios questionamentos acerca do objeto de estudo desta pesquisa.

A complexidade da Educação Infantil aliada à multidimensionalidade do mundo globalizado tem impulsionado os pesquisadores da área educacional a estudar e investigar a educação das crianças pequenas em seus diferentes aspectos. Apesar dos avanços em termos políticos, teóricos e metodológicos, faz-se necessário ampliar as discussões acerca do papel, da atuação e da contribuição dos Conselhos e Colegiados Escolares nas decisões e ações das instituições de Educação Infantil. Foi nesta direção que este trabalho científico caminhou através do tema C*onselhos e Colegiados Escolares x Gestão Democrática: a necessária participação da comunidade no processo educacional das crianças pequenas.* Esta pesquisa lançou um olhar investigativo e minucioso sobre o seu objeto de estudo visando contribuir, significativamente, para promover a equidade e ampliar a qualidade da educação deste segmento de ensino, tão necessário à transformação da sociedade brasileira.

Diante desse cenário, surgiu a **problemática central** desta pesquisa: A gestão democrática e a participação ativa dos órgãos colegiados nas decisões e ações das instituições escolares têm assegurado a qualidade do processo educativo das crianças pequenas? Para responder esta questão

traçamos como objetivo central analisar o papel, a atuação e a contribuição dos Conselhos e Colegiados Escolares e da gestão democrática na promoção da Educação Infantil.

Espera-se que com os resultados da construção desse conhecimento possamos contribuir com a qualidade da escola pública, colaborar com o desenvolvimento educacional e social do município e região e possibilitar um olhar específico para a Educação Infantil, segmento da educação básica, tão abandonado pelos órgãos competentes e tão carente de políticas públicas que assegurem à gestão democrática das instituições de ensino infantil.

Conselhos e colegiados escolares x gestão democrática

Para uma compreensão efetiva do papel e atuação dos conselhos na gestão das organizações públicas se faz necessário historicizar, ou seja, acordar as fontes. A história indica que a origem dos conselhos está atrelada à história política e democrática das nações. Desde o início da vida humana que as decisões eram tomadas coletivamente. O povo hebreu em séculos passados já tinha os conselhos como formas primitivas e originais de gestão dos grupos sociais. Um dos exemplos mais notáveis é o Conselho de Anciãos do povo hebreu para ajudar Moisés a governar o seu povo. Esse conselho tinha como princípios o respeito e a sabedoria. Mais tarde o Conselho de Anciãos foi substituído por Conselhos de "beneméritos" ou "notáveis", este tinha um caráter tecnocrático de assessoria especializada e os seus membros eram escolhidos entre os "melhores", os mais "sábios", os "homens bons" (CADERNO MEC, 2004).

Entre os séculos VII e IX a.C., os conflitos eram resolvidos comunitariamente. Assim, os conselhos precederam a organização do Estado, dando origem aos Poderes Legislativo e Judiciário. A Itália adota até os dias atuais o Conselho Comunal, o qual tem forte participação da comunidade e as decisões são tomadas por meio de assembleias. No Brasil, no período do regime monárquico, o Estado era concebido como "coisa do Rei", com o advento da República, passamos a vivenciar uma concepção patrimonialista de Estado, denominada como gestão da "coisa pública" (CADERNO MEC, 2004).

Na contemporaneidade, até a década de 1980, os conselhos eram constituídos por notáveis. Com a redemocratização do país, os movimentos passam a exigir a participação da sociedade civil na formulação e na gestão das políticas públicas, passando assim a ser constituída a institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas, contando com a participação das categorias sociais de base. Todavia, os conselhos apresentam, no momento atual, os resquícios das histórias das nações, situados na interface entre o Estado e a Sociedade civil, objetivando buscar a co-gestão das políticas públicas e atuando como canais de participação popular visando o interesse público.

Nesse cenário, os conselhos representam a expressão da sociedade organizada, a voz dos cidadãos e a mediação entre governo e sociedade. Assim complementa o caderno MEC (2004, p. 21): "Um conselho constitui uma assembléia de pessoas, de natureza pública, para aconselhar, dar parecer, deliberar sobre questões de interesse público, em sentido amplo ou restrito". Para tanto, é necessário ainda, de acordo com o caderno MEC (2004), eleger alguns princípios norteadores para que os conselhos possam funcionar dentro de uma lógica organizada e ética: caráter público, voz representativa dos cidadãos, deliberação conjunta, sentido de pertencimento e defesa dos interesses do povo.

Os Conselhos representam as possibilidades de democratização das ações do Estado. Atuando nas diversas áreas setoriais (educação, desenvolvimento urbano, saúde, trabalho, cultura, meio ambiente, esporte etc.), temos nos espaços da federação os Conselhos Nacionais de Educação (CNE), os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e os Conselhos Municipais de Educação (CME).

No âmbito das associações, temos os Conselhos de Secretários Estaduais representados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Conselhos de Secretários Municipais representados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselhos das Universidades representados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Ainda temos como programas governamentais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Profissional da Educação (FUNDEB) e os Conselhos da Merenda Escolar.

Os conselhos de educação fazem parte da estrutura dos sistemas de ensino, transitando no processo educacional pela via da gestão colegiada, representando a voz plural da sociedade na formulação das políticas públicas educacionais e assumindo as funções deliberativa (aprovar, deliberar), consultiva (opinar, emitir parecer), mediadora (elo entre o Estado e a sociedade), fiscal (fiscalizar, acompanhar), mobilizadora (promover, estimular), recursal (elaborar recursos), dentre outras.

Sendo a área da educação uma das mais importantes da administração pública, tanto no tocante ao desenvolvimento social quanto ao desenvolvimento humano, é fundamental que nas ações escolares estejam sempre presentes a família e a comunidade para assegurar a participação e a autonomia da instituição escolar. Quanto maior a participação dos pais na educação dos filhos maior a organização da escola, melhor aprendizagem das crianças, maior poder de decisão coletiva, mais articulação e melhor qualidade de ensino. Assim, estará se ampliando as relações com outras políticas públicas como saúde, meio ambiente, serviço social, dentre outras (FERRETTI, 2004).

Nessa direção, podemos assegurar a importância/necessidade da criação e implementação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) e dos Conselhos Escolares (CE) para a democratização da educação e para a construção

da cidadania. Os conselhos representam a ponte de ligação entre o Estado e a sociedade. Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos pelos segmentos representantes da comunidade interna e externa e têm como função deliberar, controlar e acompanhar as questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição escolar.

Respaldados pela Constituição Federal de 1988 que introduz a gestão democrática na educação brasileira ao legislar em favor de um regime normativo, político e descentralizado, abrindo espaços para novos mecanismos de participação social e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, os colegiados têm o objetivo de contribuir para a democratização da gestão pública da educação.

Dessa forma, a LDBEN n° 9.394/96 legitima a participação da comunidade interna e externa nas decisões da escola, concede autonomia administrativa, pedagógica e financeira às unidades escolares, regulamenta o conselho escolar e o projeto político pedagógico e normatiza a escolha do gestor da instituição. Assim, a lei abre caminhos para uma gestão democrática fincada nas bases da autonomia e da participação, possibilitando a escola criar e veicular princípios, estratégias e metas para o alcance dos objetivos legais, assegurando um fazer pedagógico de qualidade.

Outro instrumento que dava respaldo legal às políticas de fortalecimento da gestão democrática das escolas públicas é o Plano Nacional de Educação – PNE/2001, o qual declarava a necessidade de criar conselhos municipais para incentivar a participação da comunidade escolar e local na construção e implementação da proposta pedagógica e nas tomadas de decisão e fortalecimento da autonomia da instituição escolar. Porém, o atual Plano Nacional de Educação/2014-2024, no que refere à gestão democrática, destaca nas diretrizes, Art. 2º, inciso VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. Especificamente, na Educação Infantil, a Meta 1, Estratégia 1.14 apresenta, muito timidamente, a colaboração da família para assegurar o acesso e a permanência da criança na Educação Infantil.

A gestão democrática da escola pública perpassa pela criação e implementação efetiva dos colegiados escolares assumindo seu espaço de autonomia e participação, espaços estes reforçados pelo sentimento de pertença e pelo exercício de cidadania articulados com o compromisso da construção coletiva do projeto educacional. Todavia, na prática eles têm contribuído muito pouco para ampliar a qualidade da educação, pois de modo geral as pessoas que compõem o conselho não compreendem o seu papel e não têm consciência da sua condição de órgão gestor, agentes transformadores e elos de diálogo entre a escola e a sociedade, assumindo, simplesmente, a posição de órgãos homologadores de políticas e decisões.

Diante desse cenário de avanços e retrocessos na gestão democrática da educação, o Ministério da Educação (MEC) junto à Secretaria de Educação

Básica, ao Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino e à Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino têm reunido esforços no sentido de implementar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, contando com o apoio dos organismos nacionais e internacionais. Há um envolvimento direto do Consed, da Undime, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Esta é mais uma ação no sentido de buscar a efetiva participação da comunidade escolar e local na gestão das instituições de ensino, visando estimular a criação e a consolidação dos conselhos escolares (CADERNO MEC, 2004, v. 1).

É preciso que as instituições de ensino compreendam que os conselhos escolares representam o desenvolvimento global das escolas, o sustentáculo da proposta pedagógica, o alcance da autonomia administrativa, pedagógica e financeira. As principais vantagens destacadas no caderno MEC (2004, v.1, p. 52, 53) são:

- As decisões refletem a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos segmentos envolvidos.
- As ações têm um patamar de legitimidade mais elevado.
- Há uma maior capacidade de fiscalização e controle da sociedade civil sobre a execução da política educacional.
- Há uma maior transparência das decisões tomadas.
- Tem-se a garantia de decisões efetivamente coletivas.
- Garante-se espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar possam expressar suas ideias e necessidades, contribuindo para as discussões dos problemas e a busca de soluções.

Nessa mesma direção, encontramos em destaque no caderno MEC (2004, v. 2, p. 21):

> O Conselho Escolar é o órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática na escola. Sua tarefa mais importante é acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e, nela, o processo ensino-aprendizagem. Assim, a função do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógica. É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar. E é pedagógica, pois indica os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça.

A educação contemporânea exige a implementação e atuação de conselhos escolares que estejam atentos ao pluralismo e ao respeito às diferenças,

que sejam mediadores de conflitos, capazes de romper com a lógica centralizadora e garantir a unidade do trabalho escolar. Conselhos estes que promovam a emancipação da educação para que possamos construir uma escola que seja pluralista e humanista. Para tanto, é necessário aos conselheiros colaborar com a construção do projeto pedagógico, participar do planejamento dos processos de ensino e aprendizagem, promover a construção coletiva do conhecimento, conhecer o contexto social, acompanhar o processo avaliativo e buscar desenvolver ações que melhorem a qualidade da educação (CADERNO MEC (2004).

Se assim procedermos, o futuro educacional, em especial da Educação Infantil, viverá uma realidade bem diferente da atual. A máquina da escola pública agirá dentro dos princípios democráticos e será um espaço de exercício do direito de cidadania e de plena formação do cidadão. A atuação dos conselhos e dos colegiados voltada para as discussões/debates/implementações das políticas públicas para a Educação infantil, para a luta por uma gestão verdadeiramente democrática neste segmento de ensino e para assegurar a qualidade da prática pedagógica possibilitará vencer os desafios da Educação Infantil contemporânea. Esta travessia irá abrindo caminhos para a (re) construção de uma escola infantil autônoma, participativa e inclusiva, onde as diversidades sejam respeitadas e valorizadas e, de fato, seja construído um novo cenário educacional para a infância.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa, uma vez que esta é uma atividade que envolve planejamento, organização e sistematização, com vistas à produção de novos conhecimentos, foi adotada a pesquisa qualitativa, buscando um referencial teórico-metodológico que permitiu compreender a complexidade do fenômeno, fundamentado na abordagem fenomenológica e no método etnográfico. Para a pesquisa qualitativa-fenomenológica é impossível entender o comportamento humano sem um referencial teórico sólido e sem o estudo do universo simbólico, pois estes fatores possibilitam ao pesquisador ir a campo, analisar e interpretar a realidade com segurança.

Tendo esta pesquisa a necessidade de estar buscando constantemente novas indagações e novas respostas com a finalidade de penetrar na realidade educacional, foi utilizado como opção metodológica qualitativa o estudo de caso. A pesquisa foi realizada em duas instituições de Educação Infantil de um município baiano, uma situada na zona urbana e outra na zona rural. A intenção foi analisar intensamente o contexto real, visando descrever, compreender e interpretar o fenômeno em estudo.

Foi empregada na pesquisa a técnica da coleta e seus respectivos instrumentos: observação sistemática direta, entrevista semiestruturada e gru-

po focal. Todos estes instrumentos são essenciais à pesquisa qualitativa e possibilitam um estudo seguro, organizado e confiável. A técnica da análise de conteúdo foi realizada de forma densa e fundamentada com o objetivo de assegurar a qualidade da pesquisa. De acordo com Bardin (2009), esta técnica busca interpretar os achados levando em consideração a objetividade e a subjetividade, ou seja, ir além do aparente, ler o que não está escrito e ver o não observável.

DISCUSSÃO E RESULTADOS: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO REAL

No município da pesquisa temos o Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Saúde, Conselho Municipal de Turismo, Conselho Municipal de Meio Ambiente, Conselho do Idoso, Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Itabuna (CMDCA), o Conselho da Merenda Escolar.

As ações desenvolvidas pelo Conselho Municipal de Educação do município da pesquisa têm indicado o desempenho e o cumprimento do seu papel como órgão normativo, deliberativo e fiscalizador. O CME tem contribuído na elaboração das leis municipais, na cobrança/fiscalização das políticas públicas do município, na orientação/acompanhamento/fiscalização e avaliação das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, no acompanhamento e fiscalização da aplicação dos recursos financeiros, no estabelecimento de parcerias com outros conselhos municipais e, ainda, no atendimento a Educação Infantil de outros municípios. Ao falar do papel dos CMEs, Dourado e Duarte (2001, p. 32) confirmam que o CME do município pesquisado tem tido práticas coerentes com as suas funções:

> Os conselhos municipais de educação têm funções consultiva, deliberativa, normativa, fiscalizadora e de planejamento. Segundo a LDB, o conselho municipal deve estimular, fortalecer e institucionalizar a participação da sociedade civil no processo de definição das políticas educacionais do município, elaborar o plano municipal de educação com duração plurianual; verificar a aplicação do Plano Municipal de Educação.

Assim, destaca a presidente do Conselho, em entrevista semiestruturada, quando questionada sobre a atuação do CME no campo da Educação Infantil:

- Participação na elaboração do Plano Municipal de Educação.
- Mapeamento das escolas de Educação Infantil, em situação irregular e/ou clandestina localizadas nos bairros do município.
- Atuação da Comissão Permanente de Avaliação Escolar (COPAE) para fazer acompanhamento das ações educativas.
- Inspeção para desativação e reativação de estabelecimentos

de Educação Infantil.

- Autorização e renovação de funcionamento de estabelecimentos de Educação Infantil.
- Inspeção nos estabelecimentos de Educação Infantil para apuração de irregularidades.
- Atos normativos que orientam a organização e funcionamento das escolas de Educação Infantil.
- Acompanhar e fiscalizar a transferência e aplicação dos recursos do FUNDEB, destinados a Educação Infantil, através da Comissão da Câmara do FUNDEB.

Referente ao acompanhamento e fiscalização do CME na implementação das políticas de Educação Infantil no município foi possível perceber cobrança constante por parte do Conselho e parceria Conselho x SEC nas ações. Vale destacar que as Assessoras Técnico-Pedagógicoas de Educação Infantil são membros do CME. Dentre as ações fiscalizadoras foram destacadas na entrevista semiestruturada: Realização do Congresso Municipal de Educação para avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) e Consultas aos estabelecimentos de ensino realizadas bianualmente.

Ainda na entrevista, a presidente do CME, quando perguntada "De que forma o Conselho Municipal de Educação tem contribuído para melhorar a qualidade da Educação Infantil do município?", respondeu de forma clara e objetiva: Promovendo fóruns, congressos, seminários, encontros, simpósios (I, II, III, IV e V), audiências públicas etc., em articulação com a Secretaria Municipal de Educação (SEC).

É necessário destacar que, nas entrevistas e nos grupos focais, assessores técnico-pedagógicos, gestores e professores foram unânimes em reconhecer o compromisso do CME para com a Educação Infantil. Na questão da entrevista semi-estruturada: Os conselhos municipais têm contribuído para melhorar a qualidade da Educação Infantil do município? Em caso positivo, de que forma? Todos responderam "sim", mas o destaque foi para o Conselho Municipal de Educação. É importante constatar através dos relatos:

> Vou me referir ao Conselho Municipal de Educação: com autorização e renovação de funcionamento das escolas, na organização do Sistema Municipal de Ensino, nos procedimentos para legalização das normas escolares, como também eventos educacionais, simpósios e fóruns (Assessora Técnico-pedagógica de Educação Infantil).
>
> O Conselho Municipal de Educação tem contribuído realizando simpósios e fóruns, fiscalizando as creches e analisando documentos: PPP, Regimento Escolar e Proposta Curricular (Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil).
>
> O CME tem promovido Fórum de Educação, realizado seminá-

> rios, feito análise de projetos e análise de propostas pedagógicas (Gestora de Educação Infantil).
>
> O Conselho Municipal de Educação tem realizado simpósios, fiscalizado as escolas de Educação Infantil e feito análises de documentos (Professora de Educação Infantil).

É pertinente destacar que o papel e as ações dos demais conselhos municipais não são visualizados pelas pessoas entrevistadas, exceto o Conselho da Merenda Escolar com o compromisso de fiscalizar a qualidade da merenda das crianças e o Conselho Tutelar na parceria em resolver casos de família. Estes foram citados, muito rapidamente, na entrevista. Este fato indica que o município precisa avançar nas discussões sobre o papel e a importância dos Conselhos nos municípios. Há necessidade urgente de estudos e pesquisas na área e o desenvolvimento de ações municipais, como fóruns, seminários, eventos sobre Conselhos municipais e suas funções. As universidades precisam assumir a sua função social, promovendo o debate e a articulação com os municípios, trazendo a discussão, além do tema em questão, outros que assegurem o desenvolvimento dos municípios nos diversos aspectos: políticos, sociais, educacionais, econômicos, dentre outros.

No tocante à ação dos conselhos escolares no município da pesquisa, tem sido uma luta difícil, muito lenta, mas gradativa. Ainda se tem vivenciado nas escolas o conselho assumindo um papel meramente burocrático, com a finalidade de cumprir as exigências legais. Infelizmente, ainda há uma compreensão errônea, tanto por parte da comunidade interna quanto externa, de que participar do conselho escolar é apenas comparecer as reuniões para assinar documentos. O conselho escolar precisa ser entendido como um órgão representativo da escola, de caráter consultivo e deliberativo e que possibilita a participação e promove a democracia na comunidade escolar. A Secretaria de Educação tem procurado incentivar as instituições criando estratégias para envolver e conscientizar a comunidade do seu papel participativo nas ações e decisões das escolas. Assim, destacam as Assessoras Técnico-pedagógicas: A participação ativa nos conselhos é uma conquista lenta, pois fazer democracia não é fácil. O município tem avançado nesta questão e tem incentivado esta política. Temos como exemplo o "Dia D do Conselho" nas escolas.

O **"Dia D do Conselho Escolar"** tem o objetivo de mobilizar a comunidade escolar (interna e externa) a participar ativamente das decisões da instituição educativa. Estas ações indicam uma aproximação do município com a gestão democrática da educação. Vale ressaltar que as instituições de Educação Infantil também se encontram inseridas neste contexto.

Quanto à gestão democrática podemos afirmar que a instituição escolar do campo está inserida num contexto democrático e participativo. A equipe gestora trabalha em parceria com seus pares e com a comunidade, visando o desenvolvimento global das crianças através de uma boa articulação com a fa-

mília e da interação com a comunidade local. As professoras têm consciência de que a forma de gestão e a participação são fatores essenciais no desenvolvimento efetivo do trabalho pedagógico. No grupo focal estas afirmativas são reforçadas pelas referidas professoras: "Na nossa escola, a gestora trabalha de acordo com os princípios da gestão democrática. Investe-se no melhor para o aluno. Temos autonomia. As decisões são tomadas em grupo, até o pessoal de apoio participa. Os pais participam e ajudam".

Mesmo com todas as dificuldades estruturais o trabalho é realizado com muita dedicação, prazer e compromisso por parte de todos os envolvidos. Tudo é feito coletivamente. A diretora e a coordenadora são muito dinâmicas e contam com o apoio dos demais. Muito desta organização foi conseguido com esforços próprios, gincana, feira de cacareco, venda de tortas, cachorros-quente etc. Esta é verdadeiramente uma equipe articulada. Existe um excelente relacionamento com a comunidade. Quando a escola precisa de algo, a comunidade está sempre pronta para socorrê-la. A escola é gerida com a participação do Conselho Escolar composto por um presidente e um vice, dois professores, dois alunos, dois pais e dois funcionários.

A instituição pesquisada, situada na zona urbana, tem o conselho escolar em funcionamento há três anos. A eleição é feita a cada dois anos. Por ser uma escola de Educação Infantil, fazem parte do conselho quatro representantes de pais (dois representam os pais e dois os alunos), dois funcionários, dois professores, a diretora e a coordenadora pedagógica. A reunião com o conselho escolar é mensal, mas a diretora afirma que os pais têm dificuldades de apresentar sugestões[61]. A concepção de conselho formada pelos pais, alguns diretores e professores é de prestação de contas, assinaturas de documentos e fiscalização. Teoricamente, os gestores sabem qual o papel do conselho escolar, mas na prática, agem de forma equivocada.

Na reunião do conselho realizada na instituição pesquisada o tema foi "Renovação da Caixa Escolar". A diretora falou sobre a verba da merenda que vem mensalmente do PNAE, informando que está atrasada e, para as crianças não ficarem sem merenda, a prefeitura está liberando vales para compras em mercados. Falou também sobre a verba de suprimento fornecida pelo município, de três a quatro vezes por ano, destinada a pequenos reparos, limpeza, compra de utensílios de cozinha etc. Os pais participaram muito pouco.

No "Dia D do Conselho Escolar", projeto do município, para uma maior conscientização da comunidade, a escola organizou uma programação para os pais. Fez uma Oficina de Economia Doméstica com livros de receitas, crachás, lanches e prêmios. A oficina foi ministrada pela coordenadora pedagógica da referida escola. Foi produzido amaciante, detergente e desinfetante. Os produtos foram distribuídos pelos participantes (Figuras 6 e 7). Foi uma tarde muito interessante, porém de 86 crianças matriculadas na instituição apenas cinco

[61]Informações fornecidas pela diretora da escola.

mães estiveram presentes no evento. Concluímos que a participação dos pais não é ativa e que é necessária mudança de postura dos gestores e professores em relação ao envolvimento dos pais nos processos decisórios da instituição e no acompanhamento do ensino e da aprendizagem. Para tanto, é preciso a realização de um trabalho de parceria com os pais e com a comunidade; realização de seminários; distribuição de cartilhas informativas sobre gestão democrática, conselho escolar e projeto político pedagógico; realização de eventos diversos etc. Nesta direção, vale ressaltar a colocação de uma das professoras no grupo focal: "A gestão da escola influencia muito na participação dos pais".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil tem avançado gradativamente no campo científico, legal e educacional. Desde os anos de 1990, a criança passou, de forma mais ampla, a ser alvo das lutas políticas, sociais e educacionais. A pesquisa tem seu lugar de destaque nesta luta. Articulando o conhecimento epistemológico com o conhecimento experimental, temos sinalizado para novas formas de ver/enxergar, compreender e agir sobre as especificidades do mundo infantil.

A infância e a criança têm sido alvo de muitos debates e estudos nas diversas áreas do conhecimento, não só da educação, como também da Psicologia, da Neurologia, da Sociologia, da Antropologia, dentre outras. O objetivo das ciências, de modo geral, é dar à criança o seu espaço social no mundo contemporâneo. É reconhecer na criança um membro da sociedade, com direitos e possibilidades de participar ativamente do processo, assumindo, assim, o seu papel de pequeno cidadão nos diferentes espaços. A criança tem uma história e segue (re)construindo esta história, produzindo cultura, explorando o mundo e atuando sobre ele. É preciso que as políticas públicas e a educação alimentem esta semente de transformação social, oferecendo as bases para o desenvolvimento global e para a formação do homem crítico, atuante e humanizado.

Diante da complexidade da gestão democrática da educação básica, especificamente da Educação Infantil, torna-se necessário o investimento dos governos federal, estadual e municipal no desenvolvimento das políticas públicas que envolvem a multidimensionalidade da questão. É preciso promover efetivamente a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das instituições de ensino, fortalecer os processos coletivos, incentivando a participação da comunidade escolar (interna e externa) no planejamento das ações e nas tomadas de decisões. É necessário assegurar a equidade e a qualidade da educação das crianças pequenas, melhorar e ampliar o processo de informação entre a escola e a comunidade, desburocratizar e descentralizar as ações, redimensionar o projeto político pedagógico, garantindo a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e avaliar, continuamente, o processo educacional visando à melhoria dos resultados.

É importante ressaltar que, na prática, os projetos políticos pedagógicos ainda não traduzem a dinâmica da escola.

Não basta mais democratizar o acesso e assegurar a permanência da criança na escola, é preciso garantir a qualidade do processo educativo, objetivando a formação do cidadão. A educação precisa utilizar com eficiência da arma poderosa que dispõe para combater a desigualdade e a exclusão educacional e social. É preciso saber/fazer a educação politicamente, mobilizar a comunidade para a participação efetiva nos processos decisórios da instituição escolar, criar/implementar políticas que atendam, de fato, aos interesses educacionais e sociais, promover o acompanhamento, o controle social e a avaliação das ações, reduzir conflitos, dentre outras estratégias. É necessário estabelecer nas escolas uma política real de gestão democrática baseada nos pilares da autonomia, participação e descentralização. Não se pode vivenciar no cotidiano das instituições uma pseudo democracia, ou seja, a política do faz de conta, sustentada na simples redistribuição de recursos financeiros, na burocracia e controle das prestações de contas ao governo, nas limitações dos conselhos escolares, na correria das licitações, na política de informatizar e modernizar as escolas sem uma política articulada com a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem etc.

É importante estar atento às políticas governamentais, pois os organismos internacionais têm fortes influências sob os programas educacionais brasileiros, priorizando as ações burocráticas em detrimento da autonomia das escolas e sobrepondo quantidade sobre qualidade, provocando, assim, uma sobrecarga de trabalho para os gestores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários, prejudicando a qualidade do processo educativo. É preciso lançar um olhar reflexivo sobre a realidade educacional/fazer cotidiano, avaliar e redimensionar as ações, procurando articular e aproximar as macroplíticas educacionais das micropolíticas, visando o alcance de uma prática escolar verdadeiramente democrática e humanizante. Politicamente, nossa luta não pode perder a perspectiva da democratização da educação. Porém, é necessário compreendermos que a gestão democrática passa pela concepção de Estado, de mundo, de sociedade e de homem que se tem e que se pretende, alargando os horizontes para uma visão ampliada de democracia.

No processo da gestão democrática da Educação Infantil é fundamental a participação das crianças. Gestores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários precisam aprender a observar, ouvir e compreender a criança. Estar atento as suas ações, reações e interações. Elas expressam os seus desejos e as suas necessidades, demonstram as suas carências e exprimem seus sentimentos. As crianças falam no silêncio, no brincar, no olhar. Acompanhar todos os tempos e espaços da criança é uma atividade essencial aos profissionais da Educação Infantil. O olhara atencioso e observador a todas estas formas de linguagem vai garantir a participação dos pequenos nos pro-

cessos decisórios das ações da escola, na construção da proposta curricular e no planejamento da prática pedagógica. Assim, reforça Kramer (2008, p. 171): "Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e dar novos contornos à realidade". O respeito à criança, a ética e o compromisso com o desenvolvimento infantil e com a formação do cidadão são fundantes para a construção da democracia. Desta forma, estaremos contribuindo efetivamente para a gestão da escola e da prática docente de forma participativa e democrática.

A articulação da instituição escolar com a família é fator preponderante para o desenvolvimento positivo da prática docente. O envolvimento dos pais no ambiente educativo, a troca de informações entre pais e professores e a participação nos processos de ensino e aprendizagem contribuem para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico. Para tanto, é necessário que a escola saiba orientar esta trajetória, abrindo espaços participativos e valorizando o envolvimento/acompanhamento da família. É preciso que a instituição saiba receber o outro, promover a confiança dos pais, tornar o ambiente escolar acolhedor e fazer parcerias. O professor precisa desenvolver o espírito de trabalho em equipe e conduzir a prática do cuidado/educação das crianças pequenas democraticamente. Esta configuração do trabalho educativo infantil oportunizará o desenvolvimento da criança nos aspectos psicológicos, sociais, emocionais e educacionais.

Os estudos e as reflexões realizadas possibilitaram afirmar que, quando existe uma participação ativa dos órgãos colegiados e da comunidade nas ações e decisões das instituições infantis, independente da sua localização (urbana ou campo), o processo educacional é mais democrático, participativo e apresenta uma melhor qualidade nas ações e no desenvolvimento das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 19 abril 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC, SEB, 2004. (v. 1)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília: MEC, SEB, 2004. (v. 2)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília: MEC, SEB, 2004. (v. 3)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico**. Brasília: MEC, SEB, 2004. (v. 4)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC, SEB, 2004. (v. 5)

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm. Acesso em: 05 ago. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?,módulo II, Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FERRETTI, Jane Shirley Escodro. Poder local e o dirigente municipal de ensino. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões. **Descentralização do Estado e municipalização do ensino**: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Coleção Ciências Sociais da Educação.

CRIAÇÃO INFANTIL: A LITERATURA E AS CAIXAS QUE CONTAM HISTÓRIAS

Amanda Valiengo
Âmali Girardi Nunes Pessôa
Valdinéia Aparecida Alves
Daiane de Fátima Resende
Universidade Federal de São João del Rei, UFSJ
Departamento de Ciências da Educação
São João del Rei, Minas Gerais, Brasil
GPEDEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em
especificidades da docência na Educação Infantil
(Eixo: Políticas para a infância e formação de professores)
trayce3c@hotmail.com

RESUMO

O grupo de pesquisa, por meio de reflexões teóricas e práticas desenvolvidas nas formações inicial e continuada (por meio de aulas, palestras, oficinas e publicações), tem como centralidade a materialidade da formação humana e sua estruturação social. A cultura é fonte de aprendizagens e desenvolvimento humano e cabe ao professor ampliar o contato das crianças com tal cultura, bem como proporcionar que elas possam criar, de maneira histórica e social, novas produções infantis. Dentro desse contexto, uma temática realçada é a literatura infantil e algumas maneiras de sua difusão para crianças, principalmente por meio de um instrumento idealizado pela líder do grupo: as "Caixas que contam histórias". Esta pesquisa, realizada em nível de graduação, tem como objetivo analisar uma proposta de criação infantil de um texto literário e uma "Caixa que conta histórias". Esse recurso se caracteriza por uma caixa de sapatos coberta por papel e grude, contendo uma história que pode ser apreciada pelas crianças, objetos, imagens, dentre outros materiais relacionados a ela. Normalmente, a caixa é feita a partir de histórias já existentes mas, no caso analisado, tanto a criação como a produção do texto e da caixa foram elaboradas com e pelas crianças. A partir do pressuposto da criança como protagonista no processo de apropriação do conhecimento, do entendimento da Literatura Infantil como cultura humana a ser apropriada por cada e toda pessoa e de uma prática pedagógica que valorize a criança e sua produção. A pesquisa em questão faz uma análise qualitativa do projeto "A caixa que conta histórias: Trabalhando com contos", desenvolvido em uma turma de terceiro ano de uma escola estadual da cidade de Garça, interior do Estado de São Paulo. O projeto se dividiu em 7 momentos: leitura de contos pela professora para os alunos, produção de texto, reescrita dos textos a partir da correção da professora, socialização dos textos produzidos, escolha do texto para confecção da caixa, reescrita do texto escolhido

por toda a turma e confecção da caixa. Nele, a professora oportunizou diariamente às crianças rotinas (escolha de textos, leituras de contos em suportes originais) nas quais a cultura mais elaborada foi apresentada aos alunos e mediada pela professora. Foram vivenciadas diferentes maneiras de contato com os contos já existentes (mediação da professora para as crianças, contação de contos, leitura individual por cada criança, análise da estrutura e características de um conto), em diversificados espaços (na sala da turma, no pátio em cima de um grande tapete, na área gramada), com materiais tais como livros de contos, materiais reciclados, papéis, cartolinas, canetinhas, para a confecção da caixa). A partir dessas vivências, as crianças foram construindo repertório para criarem seus contos, até chegarem na "obra prima" que foi a concretização na caixa que conta histórias. Os resultados revelam que as crianças se apropriaram, reinventaram e produziram novos textos, diferentes das composições dos adultos, que são socializados com os colegas, o que pode ser entendido como a produção de uma cultura própria da criança e outras crianças. Indicam também rotinas culturais que criam espaços e tempos em prol de uma pedagogia do imaginário. As conclusões apontam para o valor do protagonismo da criança e de sua atividade autônoma como fatores motivadores de uma cultura apropriada, vivida e produzida com a criança.

Palavras-chave: Educação. Produção Infantil. Protagonismo da criança.

INTRODUÇÃO

> Eu sozinho menino entre mangueiras lia a história de
> Robinson Crusoé
> Comprida história que não acaba mais.
> [...] Lá longe, meu pai campeava
> No mato sem fim da fazenda.
> E eu não sabia que minha história
> era mais bonita que a de Robinson Crusoé.
> (Carlos Drummond de Andrade)

Impulsionadas pela leitura acerca das produções escritas de Carlos Drummond de Andrade, que, desde muito cedo, escrevia textos (DRUMMOND, 1999, p.45) e a partir de inquietações discutidas no grupo de pesquisa sobre o lugar da criança nas vivências com a cultura humana (SARMENTO, 2002; CORSARO, 2011; BARROS; PEQUENO, 2017; FOLQUE, 2017), este artigo tem como objetivo analisar uma proposta de criação infantil de um texto literário e uma "Caixa que conta histórias".

Barros e Pequeno (2017, p. 78) afirmam que "a cultura se constitui de criações desenvolvidas a partir do acúmulo histórico da humanidade e que organizam o modo e o contexto em que vivemos". A partir dessa assertiva, questionamos se, na escola, a criança tem assumido um lugar ativo para atuar com produções literárias e como essas devem ser consideradas para que se constituam como fontes de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Compactuamos com Corsaro (2011) e Sarmento (2002) sobre a defesa da criança como um sujeito ativo, capaz de reproduzir interpretativamente a cultura humana. Mas também concordamos que, para que a criança possa exercer melhor sua atividade, a pedagogia não deve estar centrada nem na criança, nem no professor, mas "[...] nas interações no contexto de grupos sociais e na atividade social e cultural desses mesmos grupos" (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 52).

Assim, para adentrarmos nessa reflexão, optamos pela análise qualitativa de um material intitulado "A caixa que conta histórias: trabalhando com contos", desenvolvido com uma turma de terceira série, em uma escola pública de São Paulo. No conjunto das discussões, buscamos refletir sobre o processo de produção de cultura, no caso literatura infantil, da criança. As caixas que contam histórias já têm sido propostas como um recurso didático-pedagógico (LIMA; VALIENGO, 2011; LIMA; CASTRO, 2012) e, neste momento, focamo-nos numa análise do processo de envolvimento das crianças no processo de sua produção, não só como ouvintes de histórias, mas como criadores de novas histórias e caixas que contam histórias.

Para tanto, organizamos o trabalho da seguinte maneira: primeiramente, realizamos um breve histórico da literatura infantil, para, em seguida, explicitarmos aspectos do projeto com as caixas que contam histórias. Por fim, tecemos argumentos embasados nos pressupostos teóricos estudados.

Uma breve síntese histórica da Literatura infantil

Durante o período da Idade Média, as crianças eram compreendidas como adultos, que não possuíam diferença na forma de tratamento, nas roupas em que vestiam, e nas funções que ocupavam nos trabalhos. Elas eram tidas como adultos em miniaturas, em que a única diferença entre adultos e crianças, era a altura. Ambos compartilhavam o mesmo mundo, estilo de vida, sentimentos e sensações sem nenhuma restrição (SCHARF, 2000).

O século XVII foi muito importante para a mudança desse olhar sobre as crianças, pois os protestantes iniciaram um pensamento dirigido para elas. Este fato foi um marco, pois começou haver maior interesse nas crianças, pensando em sua educação, principalmente religiosa.

Com a entrada do XVIII, aconteceram reformas pedagógicas que retrataram a obrigatoriedade da educação e junto a esses acontecimentos, co-

meçaram a surgir modificações dos livros adultos, os quais foram direcionados e adaptados para crianças, levando em consideração o gosto infantil (SCHARF, 2000).

Outro fator preponderante foi a Revolução Industrial impulsionadora de modificações na estrutura da sociedade, o que refletiu na mudança do olhar sobre as crianças, sendo ela a partir deste momento reconhecida como tal, sendo percebida como distinta do adulto.

Como explicita Lajolo (2007, p. 26), dentro de uma nova estrutura social e familiar, consolidada após a Revolução Industrial, a criança assume um lugar diferente na sociedade. "A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária".

Desde então, a escola passa a ser um espaço onde a criança se encontra e se relaciona com a cultura, sendo a leitura um meio valioso para tal. Sobre essa questão, Scharf (2000, p. 24) considera que:

> A leitura passou a ser uma preocupação em função de outras modalidades que se realizam; foi a leitura através da escola que abriu aos jovens a porta para o universo do conhecimento. Leitura significou um estímulo à tipografia que, neste período, vinha se desenvolvendo bastante e criando novas formas de impressão: o livro, o jornal, os folhetins.

Scharf (2000, p. 25) também cita algumas obras que marcaram a história da literatura infantil, que aconteceram no início do século XIX: Histórias para as Crianças e a Família, em 1812-1815, conhecida como Contos de Grimm. Essas histórias são resultado de uma pesquisa feita pelos alemães Jacob e Wilhelm Carl Grimm que compreendia mais de 200 narrativas de fundo popular, obras que se imortalizaram em todo o mundo. *Branca de Neve e os Sete Anões*, *João e Maria* e *Os Músicos de Bremen*, dentre outras, deram origem a adaptações no mundo inteiro; e as do dinamarquês Hans Christian Andersen (1835), com uma coleção de contos de fadas, que tiveram sucesso imediato, dentre os quais contos como *O Patinho Feio* e *O Soldadinho de Chumbo*. Neles, havia humanização dos bichos e objetos com muita criatividade.

Nesse contexto cultural, é possível perceber a aprovação dos contos, nos quais predominaram o lúdico e o gênero infantil. Desde então, a literatura infantil começou a ganhar espaço nas vidas das crianças.

Zilberman (2009) salienta que, a partir das décadas de 1970 e 1980 se fortaleceram e ampliaram as discussões sobre a leitura na escola e o papel na literatura. A literatura foi ganhando força, e passou a ser considerada como um meio possível de solucionar os problemas vivenciados em sala de aula. Para tanto, "A literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficien-

te, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor" (ZILBERMAN, 2009, p. 13).

Perante a permanência do insucesso escolar, professores questionavam qual seria o tipo mais adequado de leitura que deveriam incentivar na escola, uma vez que acreditavam no poder da leitura literária, como valioso meio para a solução dos problemas enfrentados. Diante dessa interrogação, por muitos anos, a resposta encontrada era a de proporcionar aos alunos a literatura crônica. Porém, com o crescimento da escola brasileira, os alunos não se sentiam parte da norma culta, pois a desconheciam.

Nos dias de hoje, a literatura tem como finalidade a formação do leitor, associada à leitura e à experiência com texto literário. Ao ler um texto literário, o indivíduo lança mão de sua imaginação, reflexão, se coloca em outro lugar, sem perder o próprio posicionamento, elabora suas conclusões, politiza preferências e argumenta experiências. Sobre a leitura e a literatura, Zilberman (2009, p.17) argumenta:

> A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas.

De acordo com esses argumentos enfatizados por Zilberman (2009), torna-se perceptível a importância da literatura como objeto cultural para formar sujeitos que sejam capazes de realizarem interpretações não somente do que leem, como também da própria vida, tornando-se capazes de comunicarem e argumentarem, desempenhando um papel ativo em suas próprias vidas e na cultura humana.

A caixa que conta histórias: trabalhando com contos

Como apresentamos no breve histórico anterior, a literatura nem sempre foi feita especialmente para a criança (ARROYO, 2011), embora especialmente desde a década de 1970 já seja uma realidade. Pensar na literatura pela própria criança também começa a fazer parte das possibilidades do mundo da literatura.

Assim, analisamos como ocorreu um processo de aprendizagens em uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental, desde a apropriação pelas crianças de contos até a escrita e produção da caixa.

O trabalho intitulado "A caixa que conta história: trabalhando com contos", foi desenvolvido em uma turma de terceira série, com trinta e uma crianças, na escola Manoel Joaquim Fernandes no município de Garça, São Paulo, no ano de 2006 (PROJETO, 2006).

Os objetivos referentes à realização do projeto foram: realizar várias leituras de contos; conhecer suas estruturas; produzir um conto e confeccionar uma caixa coletiva, visando expandir os conhecimentos de leitura e escrita.

O projeto nasceu de uma prática diária de contar histórias, desenvolvida pela professora em sala de aula, uma vez que seus alunos demonstraram interesse. Eles podiam escolher os contos que queriam ouvir, ou até mesmo a docente estabelecia qual história seria contada em determinado dia. Toda a prática se dava de acordo com o interesse, vontade e envolvimento dos alunos. Se fosse percebido qualquer tipo de desinteresse, as práticas e os temas eram alterados, afinal mantê-los envolvidos e atentos no ato de ouvir histórias era fundamental para a realização do trabalho.

Das inúmeras histórias ouvidas, de diversos gêneros textuais, a docente propôs que os alunos, individualmente, escrevessem um conto, levando em consideração tudo que ouviram e aprenderam no decorrer das aulas ministradas. Após a escrita do conto, foi realizada a leitura de todos eles pela docente. Continuando o trabalho de correção, os alunos se organizaram em "duplas produtivas", para poderem corrigir as normas da língua portuguesa.

A etapa posterior do projeto foi a escolha de uma história. Para isso, a docente leu todas as histórias para a turma, para que as crianças pudessem escolher qual havia gostado mais. Por meio de votação, a turma escolheu a produção de um dos alunos com deficiência.

Realizada a escolha, a história fora escrita no quadro pela docente, para melhor visualização dos alunos, com o intuito de que todos pudessem opinar e contribuir para que o texto ficasse ainda melhor, com o consentimento do autor. Dessa forma, ocasionou-se uma escrita coletiva, uma vez que todos puderam auxiliar no processo de escrita, além de elegerem um título e uma rima a ser colocada ao final, que não tinha na escrita original.

Depois de todo esse processo de aprimoramento, teve-se como resultado o seguinte

conto:

O rei e o saco de ouro

Era uma vez uma menina que vivia ajudando os doentes. Ela foi no castelo do rei e ele pediu ajuda para ela, pois a mulher dele estava de cama.

A moça bonita entrou no quarto e encontrou a rainha na cama muito doente, então curou-a e o rei satisfeito deu a moça uma recompensa, um saco de ouro e falou:

_ Quer trabalhar aqui?

Ela aceitou, mas sua madrasta que era muito má, fez um feitiço para a moça bonita e ela ficou uma pessoa muito malvada.

O rei, então, despediu a moça e ela chorou por que não podia mais fazer o bem e trabalhar no reino. Ficou sozinha, triste e com fome.

Certo dia apareceu o príncipe e viu a moça chorando e falou:

_ O seu pai me despediu porque minha madrasta fez um feitiço e eu não consigo mais curar ninguém.

O príncipe foi na casa da madrasta da moça bonita e conversou dizendo que daria à *ela muito dinheiro se ela tirasse o feitiço.*

A madrasta que era má, mas também interesseira aceitou a proposta.

No outro dia o príncipe casou-se com a moça bonita, foram muitos convidados e ficaram felizes para sempre.

Toda história tem um beijo acabou-se o que era queijo.

Com a história pronta, as crianças se organizaram de modo a dividir quem seria a responsável por realizar cada etapa da elaboração da caixa. Este momento coletivo foi especial, pois permitiu que todas as crianças fizessem ações práticas para a execução da caixa. Cada criança realizou uma parte do trabalho, encaparam a caixa, fizeram os personagens, ilustraram as cenas, ou reescreveram cada trecho da história de acordo com as cenas. Num trabalho colaborativo, os alunos tiveram de pensar em como ilustrar cada etapa da história, de maneira que fizessem sentido para o público.

É possível ressaltar o entusiasmo para a realização das ações relativas à produção da caixa. Particularmente, os alunos se empolgaram com esse trabalho principalmente quando tiveram a oportunidade de apresentar a história com a caixa para as outras turmas, como também em uma das reuniões de pais. Nos momentos de apresentação, foi possível notar o orgulho das crianças como autoras, produtoras e difusoras da literatura infantil produzida por elas.

Fonte: Foto do arquivo pessoal das pesquisadoras da Caixa produzida pelas crianças

Literatura infantil e reprodução interpretativa

Analisando o projeto "A caixa que conta histórias: Trabalhando com contos", é possível evidenciar a existência de aspectos que vão ao encontro dos pressupostos teóricos sobre cultura de pares e reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), acerca de ideias de apropriação da cultura (BARROS; PEQUENO, 2017) e também em relação ao lugar da criança na perspectiva histórico-cultural (FOLQUE, 2017). Com base nesses aspectos, focaremos nossas reflexões sobre o trabalho com as caixas apresentado acima.

Especialmente, destacamos o papel da professora, como uma parceira mais experiente da turma de crianças, assumindo o papel de adulto que apresenta, por meio da rotina de ler e contar histórias, a cultura criada pelo adulto para criança, ela organiza, junto com as crianças, tempos, espaço e materiais para que essas momentos possam ser vivenciados por todos. Conforme argumentam Barros e Pequeno (2017), o papel da educação, da escola, do professor é possibilitar experiências humanas com a cultura. "Por isso, nós, professoras e professores, organizarmos o espaço educativo de maneira que este seja a todo tempo um espaço promotor de novas experiências, de novas trocas e novas criações. Fazemos isso quando compreendemos que todas as crianças são ricas de possibilidade" (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 83).

Neste ponto da reflexão, vale destacar o pensamento de Corsaro (2011) sobre o valor das crianças desenvolverem a cultura de pares e modificarem a cultura dos adultos, porém, para que isso se efetive é necessário que elas participem de situações junto com adultos e/ou com outras crianças. "Crianças pequenas não experimentam individualmente as informações do mundo adulto; em vez disso, elas participam de rotinas culturais nas quais a infor-

mação é primeiro mediada por adultos" (CORSARO, 2011, p. 130). Com base nesses argumentos, evidenciamos o papel da docente na proposta educativa cuja culminância foi a caixa produzida pelas crianças com texto literário de autoria delas.

No projeto em questão, contar histórias não era o encerramento das ações, mas o elemento impulsionador de um processo de construção da cultura de pares. Como é possível perceber nas descrições do trabalho, a educadora propicia uma outra rotina cultural de leitura e escrita, podendo cada criança produzir um conto. Tal produção era socializada com a professora e colegas (pares), sofrendo alterações e correções, visando ao desenvolvimento da linguagem escrita e a elaboração coletiva da arte. Tudo isso em meio a seus pares e com a colaboração da professora.

Outro ponto de destaque para as reflexões é a união entre os pares, considerando que "na perspectiva de reprodução interpretativa, as atividades de crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos" (CORSARO, 2011, p.129).

De acordo com a teoria de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), as crianças, muito além de internalizarem habilidades e conhecimentos, assim como os adultos, participam ativamente do processo de socialização. Elas se apropriam criativamente das informações do mundo adulto e produzem sua própria cultura de pares.

Nesta perspectiva, o desafio que se apresenta em nosso trabalho como professoras é organizar situações em que a criança possa ser sujeito de uma atividade que a envolva inteiramente: para isso, é fundamental o estabelecimento de uma relação de diálogo e respeito com a voz da criança, num processo em que a percebemos como capaz e estabelecemos com ela relações horizontais, de troca, de comunicação entre nós, elas e a cultura (MELLO, 2017, p. 92).

Verificamos no projeto "A caixa que conta histórias: trabalhando com contos" a materialização do processo de reprodução interpretativa. Isto por que as crianças não apenas ouviram os contos (cultura produzida pelo adulto): elas se apropriam das histórias e a partir delas construíram novas e diferentes histórias. É nessa direção que Marafigo (2012, p. 8) acentua:

> Ouvir muitas e muitas histórias é importante para se integrar num universo de descobertas e de compreensão do mundo. Ouvindo histórias pode-se também sentir emoções importantes, como a raiva, a tristeza, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade. Enfim, ouvir narrativas é uma provocação para mergulhar profundamente em sentimentos, memórias e imaginações. As histórias podem fazer a criança ver o que antes não via, sentir o que não sentia e criar o que antes não criava.

Essas produções como artefatos produzidos pelas crianças, de acordo com reprodução interpretativa, podem ser entendidas como culturas de pares (ou cultura da infância). "Defino como cultura de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais" (CORSARO, 2011, p.128).

No projeto apresentado e discutido ao longo deste texto, as crianças são reconhecidas como produtoras de literatura infantil, como produtoras de cultura própria da infância. Nas ações do projeto, o uso da linguagem escrita está à disposição da criança para transmitir as suas mensagens. "Mas integram também as culturas da infância modos específicos de significação e uso da linguagem que se desenvolvem especialmente no âmbito das relações de pares e que são distintos dos processos adultos" (SARMENTO, 2002, p. 7).

Conforme buscamos evidenciar, a proposta educativa traduz a perspectiva de valorização das crianças como sujeitos capazes de ouvirem, conhecerem, criarem e elaborarem contos, como seres capazes de produzirem literatura infantil. No conjunto das ações, as experiências vividas possibilitaram a realização de atividades coletivas motivadoras de aprendizagens e desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise qualitativa do projeto "A caixa que conta histórias: trabalhando com contos", foi possível refletir acerca de aspectos considerados fundamentais numa educação da criança em que o contato com a cultura produzida pela humanidade – no caso a literatura infantil – é um direito da infância, podendo ser ampliado com a experiência de escritas de novos contos, incluindo a criança como produtora de literatura.

As interações vivenciadas no projeto discutido foram o centro da proposta educativa, fomentando o lugar ativo ocupado pelas crianças, que foram valorizadas como pessoas que participam ativamente da elaboração do conhecimento e da cultura – seja a cultura de pares ou do adulto. No projeto, as crianças foram tocadas pelas histórias contadas pela professora, que, por sua vez, com os pais e a comunidade escolar, foram tocados e modificados pela leitura do conto escrito pelas crianças. Houve, assim, possibilidade de aprofundamento de conhecimentos sobre a língua escrita – também um patrimônio cultural – por meio da revisão dos textos.

Consideramos que a atuação intencional e ativa da professora parece ter valorizado o imaginário dos alunos criando tempos, espaços e materiais para apropriação e objetivação da cultura humana. As interações propiciaram todo o processo de construção da caixa, valorizando a autonomia da criança em

suas objetivações e a presença do adulto como mediador do processo e não como aquele que impõe uma forma de pensar e estar no mundo.

No projeto em questão, a criança teve voz e vez para poder ouvir, pensar, refletir, elaborar e construir, podendo a escola utilizar a literatura como objeto e ferramenta para o acesso à cultura escrita, ao desenvolvimento da imaginação, da fantasia e de aspectos emocionais e expressivos na infância.

Pensar em uma prática em que as crianças possam desfrutar de uma aprendizagem impulsionadora de desenvolvimento humano exige que elas sejam sujeitos, que possam interagirem e se envolverem em um ambiente onde suas produções possam acontecer e sejam valorizadas, contando com um professor que esteja junto com as crianças para mediar e auxiliá-las em todo o processo de criação e apropriação da cultura humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira.** 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. Cultura, educação e desenvolvimento humano. In: COSTA, SinaraAlmeirda; MELLO, Suely Amaral (Organizadoras). **Teoria histórico-Cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017. 276 p.

CORSARO, Willian A**. Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DRUMMOND, Andrade Carlos. **Infância.** In: Reunião 6. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1974. p. 3-4.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: COSTA, Sinara Almeirda; MELLO, Suely Amaral (Organizadoras). **Teoria histórico-Cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017. 276 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira. Histórias e histórias.** 6. ed. Editora Àtica. São Paulo. 2007.

LIMA, Elieuza Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimentos. In: CHAVES, Marta. (Org.). **Práticas Pedagógicas e literatura infantil.** Maringá, PR: Eduem, 2011.

LIMA, Elieuza Aparecida de; CASTRO, Rosane Michelli de. Possibilidades humanizadoras na educação infantil: as caixas que contam histórias. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. **Projetos em Educação Infantil**: indissociabilidade da extensão universitária do ensino e da pesquisa na Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2012.

MARAFIGO, Elisangela. **A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores.** São Joaquim, 2012. MARÍLIA. Projeto: A caixa que conta histórias: trabalhando com contos. Escola Estadual Manoel Joaquim Fernandes. São Paulo, 2006.

MELLO, Suely. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: COSTA, SinaraAlmeirda; MELLO, Suely Amaral (Organizadoras). **Teoria histórico-Cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017. 276 p.

SARMENTO, J. Manuel. **Imaginário e culturas da Infância.** Instituto de Estudos da Criança. Universidade de Minho, 2002.

SCHARF, Rosetenair. **A escola e a leitura. Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual.** UNISUL. Tubarão, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola.** UFRGS- FAPA, 2009.

CRIANÇAS: NO CONTEXTO DE PARTICIPAÇÃO E NO CONTEXTO DE LUTA

Bárbara de Oliveira Gonçalves[62]
bog.ped@gmail.com
Lisandra Ogg Gomes
lisandraogg@yahoo.com.br
Márcia Mara Ramos
marciapterra@gmail.com
Renata Bastos Oliveira[63]
bastosrenaoliveira@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade Educação
Departamento de Estudos da Infância
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

RESUMO

A compreensão de que as crianças são sujeitos de plenos direitos é fruto de um processo sócio-histórico ainda em curso, que constitui um paradigma bastante atual, na medida em que seus direitos são cada vez mais reconhecidos, pelo menos nos campos teórico e, até mesmo, político. Porém, na prática, ainda encontram obstáculos relevantes quanto a possibilidade de sua cabal concretização. Entre esses direitos, ter e consolidar as crianças como participantes de pesquisas científicas significa reconhecê-las e respeitá-las nas suas formas de expressão e na tomada de decisões de assuntos que lhes dizem respeito. Todavia, ressaltamos que uma sociedade como a brasileira, com profundas desigualdades sociais e violências de diferentes ordens – abusos, explorações, fome, pobreza e negação de direitos –, ainda há dificuldade de se compreender diretos já legitimados, e grupos de crianças continuam a sofrer de maneira intensa essas mazelas. Para superar essa questão, corroboramos a ideia de que é imprescindível reconhecê-las como sujeitos políticos que possuem direitos inclusive de reivindicar seus direitos. Partimos da premissa de que as crianças pertencem a uma classe e participam de contextos sociais específicos e, em meio a essa sociedade profundamente desigual, devemos encarar junto com elas não só as diferenças, mas a própria desigualdade que as atinge. E é com o olhar voltado para as crianças das classes populares, em particular as do campo, que nosso trabalho irá se desenvolver, mais propriamente no seio dos movimentos sociais, inseridas na luta com seus pares e atuando dentro de seu grupo de pertencimento social. Sendo assim, nosso propósito com este texto é uma análise e compreensão a respeito do conceito de participação e como

[62]O presente trabalho conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
[63]Bolsista de iniciação científica CNPq.

essa participação ocorre nos espaços dos movimentos sociais, considerando a particularidade das crianças do campo. As pesquisas realizadas no âmbito dos estudos da infância e no Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente têm nos ajudado a compreender que as crianças estão, atuam e interferem nas diferentes instâncias sociais das quais participam. Sendo assim, partimos do princípio que elas são participantes na sociedade e atuantes nos seus espaços. Porém, a complexidade dessa ação está no fato de que se, por um lado, no senso comum, elas ainda são tidas como imaturas e insensatas, por outro lado, nos movimentos sociais, elas têm participado como sujeitos de direitos e atores sociais. Caso emblemático e que aqui será tratado é o das crianças Sem Terrinha, forjadas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reconhecidas como sujeitos políticos, histórico e de direitos. É na interação com o contexto, as circunstâncias de vida e os demais sujeitos, que elas aprendem sobre a luta pela terra, sobre a classe social a que pertencem e envolvem-se na e com a construção de um projeto social, político e agrário, de Reforma Agrária Popular. A temática da participação infantil é pauta dos movimentos sociais e vinculada aos princípios da organização, a qual envolve as questões internas do MST que se ampliam para as políticas e ações sociais que tem como ponto basilar garantir seus direitos, entre eles a luta pelo não fechamento das escolas do campo, no qual ela se envolveram e apresentaram recentemente o debate em órgãos representativos da sociedade.

Palavras-chave: participação; crianças; infância do campo

Algumas reflexões acerca da participação na infância

O texto que apresentamos traz algumas reflexões sobre a participação da infância e das crianças na sociedade, de um modo geral, e de infâncias e crianças específicas que atuam de acordo com os condicionantes dos seus contextos e circunstâncias. Essas reflexões são compartilhadas no Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente, vinculado ao Programa de Pós-graduação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no qual debatemos a partir de uma proposta multi e interdisciplinar, que recorre a diferentes campos das ciências sociais e humanas. Pretendemos apresentar os conceitos de infância e criança – que farão parte de nossa análise –, trataremos da infância no contexto de participação e luta social e, por fim, abordaremos as formas de participação das crianças Sem Terrinhas integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Em nossos estudos reconhecemos que a infância é uma categoria geracional complexa que abrange o conjunto das crianças, práticas e ideias construídas social, cultural, politica e historicamente. A infância como uma categoria geracional abarca diferentes concepções de acordo com os campos de estudos e também está na ordem da agenda do dia – tanto nos espaços de

senso comum como nos meios acadêmicos –, conjecturando-se sobre questões que acometem essa geração, as implicações do ser e poder tornam-se um problema social no debate e a tentativa de se construir políticas e ações que de fato alcancem as crianças.

Partimos do pressuposto de que não há um único padrão de infância e ela se encontra em um movimento de luta. Há uma demanda geral da maioria das crianças que busca ser ouvidas em seus espaços de vivência e pertencimento, ou seja, elas requerem sua participação. Nessa pluralidade de infâncias, ainda que as crianças compartilhem os mesmos espaços, existem especificidades, portanto, o que de fato há são diferentes crianças vivenciando diferentes modos de vida e de luta. Para ilustrar essa ideia, podemos, por exemplo, pensar nas crianças do campo, que brincam, participam e atuam a partir daquilo que lhes é proporcionado. Ser criança se relaciona a esse contexto. De outra forma, há também as crianças que vivem em cidades – pequenas ou grande centro – e estão na periferia ou em regiões centrais, sendo a localização geográfica um fator de constituição de suas experiências. Há criança rica, há criança pobre, e, como destaca Aquino, a existência de uma infância plural é tecida pela diferença e identificada como infância (Id., 2013).

Nos termos de Jens Qvortrup (2010), é necessário entender a infância como transitória e permanente, pois cada criança, após um período de tempo, passará a integrar outra geração. De todo modo, essa categoria não termina ou se transforma em algo diferente do que é com a saída das crianças para outra geração, ao contrário, se reconstitui – em razão das circunstâncias e dos contextos – e se mantém com a chegada de outras.

No decorrer da história, as crianças vêm aos pouco ganhando repercussão pois tanto elas estão constantemente atuando nos seus espaços e tempos como passam a ser consideradas em razão das suas ações e das formas como se socializam, sociabilizam e interferem no conjunto da sociedade. Portanto, uma importante contribuição das ciências sociais e humanas foi, e está sendo, revelar as diversas infâncias que as crianças vivem, as quais são mediadas por diferentes aspectos, como, por exemplo, sexo, idades, classe social, questões de gênero, localização geográfica, pertença étnica e racial (BARBOSA, 2007).

Podemos, então, afirmar que as sociabilidades dão inteligibilidade ao cotidiano da infância, pois com seus pares as crianças colocam em relação e ponderação diferentes aspectos da cultura, as quais interferem na organização do grupo e nas identidades dos sujeitos. Por sua vez, são as crianças que se socializam, o que significa dizer que são elas que se fazem, desfazem e refazem a partir das relações sociais que estabelecem nos seus contextos e conforme as circunstâncias (VINCENT, 2004).

Sabemos que as crianças precisam se integrar a sociedade, porém essa não é uma condição necessária para elas conhecerem, atuarem ou participarem dos seus espaços sociais. E a maioria das crianças que temos ao nosso

redor está constantemente fazendo observações, analisando situações e solucionando demandas segundo suas próprias experiências e vivências, que são tomadas de particularidades, conceitos e culturas. Cada criança e seus modos de viver sua infância são igualmente únicos e diferentes, mas em conjunto conversam e dão significado às coisas com as quais interagem e aos fatos que acontecem ao redor. Dessa forma, podemos afirmar que a participação das crianças é algo contínuo, elas têm suas ideias e atuações a respeito da sociedade da qual participam, mas as decisões sobre suas vidas ainda ficam exclusivamente a critério dos adultos. Estabelece-se, dessa forma, a exclusão e a invisibilidade das crianças dos assuntos que lhes dizem respeito, uma vez que essa atuação só será legitimada quando suas infâncias chegarem ao fim (QVORTRUP, 2010).

A infância é um componente da estrutura da sociedade, por isso manter as crianças distantes dos embates e debates econômicos, políticos, culturais, por exemplo, é algo irrealista. Entendemos que essa ideia é ilusória, pois a infância não é uma comunidade isolada e ao se limitar ou negar a participação das crianças, não estamos as protegendo, mas, sobretudo, estamos protegendo os interesses daqueles que serão beneficiados. Portanto, ainda que não sejam reconhecidas as atuações e as opiniões das crianças, elas participam, questionam, reclamam e provocam modificações. Sendo assim, é preciso considerar e legitimar que as crianças são ativas e competente, constroem suas ideias e teorias que valem a pena ser ouvidas, examinadas, questionadas e desafiadas (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

Entendemos a participação como uma forma política e democrática de atuação, pois abre canais e possibilita negociações, construções de consensos e estreitamento das relações das partes envolvidas. A participação requer interação e cooperação a partir de entendimentos sobre temas colocados em debate, desacordos e construções de outros acordos entre pessoas que compartilham um espaço social. O espaço coletivo é um espaço de participação e de formação política. Contudo, em se tratando de crianças e infância o tema se torna delicado, pois, se há leis que reconhecem a participação como um direito, poucas são as práticas efetivas que permitem a participação das crianças. Isso se deve ao fato de a infância ainda ser vista como uma fase de preparação para a vida adulta e as crianças ainda são tidas como irresponsáveis, irracionais e incapazes de fazerem suas escolhas, construções e de serem informadas em assuntos que lhe dizem respeito (SOARES, 2006).

Sabemos que as ações que permitem a participação da infância são demandas importantes, pois fornecem subsídios para compreender as dinâmicas, as práticas e os discursos que colocam a infância como estrutural e as crianças como atores sociais. A ideia de ator social, aqui é empreendida no sentido de reconhecer que as crianças têm seus interesses e modos de pensar, agir, sentir específicos e comuns, elas têm suas perspectivas a respeito da

sociedade a partir das suas experiência e da classe a que pertencem (BENJAMIN, 2002). Sarmento (2004, p. 7) afirma que as crianças, como "[...] atores sociais, são portadores e produtores de cultura", uma vez que em interação elas partilham experiências, valores, linguagem, e dessa forma vão se apropriando do mundo, produzindo e reproduzindo culturas e apropriando-se do seu lugar de atuação, sem que obrigatoriamente haja uma reprodução do mundo adulto. No diálogo com essa teoria, a identidade das crianças se constitui através da identidade cultural, ou seja, a capacidade que as crianças têm de construírem culturas não é redutível totalmente às culturas dos adultos (SARMENTO, 2004). Assim, enxergar a criança como um ator social, que luta no seu tempo e espaço, talvez seja um caminho para que possamos pensar as diferenças que constituem a infância. Entendendo que as condições impostas para as infâncias pelo mundo adulto não as tirada possibilidade de produzir suas próprias culturas e demandas de lutas a partir dos seus interesses e necessidades, aos quais precisamos nos atentar – como bem elucidam os autores na sequência.

> [...] como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e à partilha da decisão nos seus mundos de vida (SARMENTO, PINTO, 1997[64] apud BARROS e FERREIRA, 2013, p. 145).

A problemática da participação não é simples e entra em embate com a menoridade jurídica e sua vulnerabilidade natural (ARANTES, 2012). A vulnerabilidade natural é própria da condição de sujeitos que estão em desenvolvimento – cognitivo, físico, psíquico, por exemplo – , mas ser competente e experiente não é pré-requisito para participar da sociedade (QVORTRUP, 2011). Sendo assim, a participação é um processo que precisa se aprendido, e não é algo fácil, porque envolve práticas, escutas e tomadas de decisões entre pares e das crianças com os adultos, jovens e velhos. É, certamente, um aprender a fazer política e políticas para e com a infância, as infâncias e as crianças na medida em que as ações auxiliam, interferem e buscam representar de forma adequada a categoria e os interesses desses sujeitos. Isso posto, as investigações no campo das ciências sociais e humanas preveem a escuta da criança e sua participação na formulação de ações que lhe dizem respeito. De todo modo, não é fácil determinar se certas leis e/ou propostas visam as crianças ou as famílias e escolas, e como elas irão participar, porque isso depende da forma como se pensa a política e como as pessoas entendem seus direitos, deveres e o acesso a eles. Ainda assim, Moss (2009) acrescenta à participação seu caráter democrático para desenvolvimento da cidadania, pois

[64]PINTO, M.; SARMENTO, M. J (orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997.

> [...] é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas (Id., p. 419).

Tratar de política participava democrática na infância não é algo visionário, mas uma possibilidade real e urgente para garantir a legitimação e o maior reconhecimento dessa geração e ainda fortalecer o processo de politização, que requer movimentos ativos e envolvimento nas diferentes problemáticas sociopolíticas. Além disso, vale a pena lembrar que participação política não se restringe ao voto. Na verdade.

> [...] é o facto de que as crianças privadas de direitos políticos directos tendem a ser, em consequência da sua ausência forçada da cena política representativa (governo, parlamento, câmaras municipais, etc.), invisibilizadas enquanto actores políticos concretos. Na verdade, privação de direitos políticos não é sinónimo de ausência de participação política" (SARMENTO, FERNANDES, TOMÁS, 2007, p. 185).

Aos poucos são reveladas ações participativas da infância, como nas gestões e no monitoramento das políticas públicas, em projetos populares e nos conselhos escolares e comunitários. São projetos que têm as crianças como ativas no decidir-fazer, como, por exemplo, as crianças que atuam no Movimento Sem Terra, interessadas nos assuntos que lhes dizem respeito e que se constituem a partir da classe que provêm, das circunstâncias de suas vidas e dos direitos, ou falta deles, que afligem essa infância – questão que será tratada na sequência. Podemos, assim, pensar em uma educação política participativa democrática da infância que envolva as crianças e considere seu melhor interesse.

De todo modo, é preciso um olhar cuidadoso sobre as crianças e suas infâncias, respeitando as marcas culturais, econômicas, geográficas e sociais que atravessam sua história, seu contexto e constituem suas identidades. Esse parâmetros nos ajudam a interpretar suas manifestações e formas peculiares de luta, de busca pela sua cidadania, mas sem as deslegitimar ou as menosprezar nas suas ações e modos de compreensão do mundo. São tantas as questões que atravessam e questionam a infância e as crianças, sendo que entre elas está a busca por acesso aos seus direitos, permanência nos lugares dos quais participam e/ou de inserção de suas demandas na agenda do dia, ações que legitimam e viabilizam seus papéis políticos no contexto social.

Crianças em movimento: recortes de uma infância em luta

A construção social da infâncias e torna efetiva a partir da separação formal entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, libertando, ainda que teoricamente, o primeiro grupo das atividades produtivas, resguardando-o à esfera da vida privada e institucionalizando-o sob a tutela do Estado, promovendo então uma educação obrigatória, homogeneizante e disciplinadora, afirmando a necessidade de controle sobre este momento da vida humana, transformando-as em um projeto de Estado, uma questão de intervenção e investimento necessário para o futuro. Através do ideário de proteção, pratica-se a suspensão da criança no vir a ser, desenvolvem-se saberes e padrões normativos a respeito da infância, busca-se condicionar seu comportamento em geral: o que devem vestir, comer, como devem falar, os lugares que podem frequentar, e, principalmente, o tipo de participação que podem ou não ter na vida coletiva.

A ideia de proteção estritamente ligada ao controle perpassa as relações sociais que gerenciam a vida das crianças, dividindo-as, de acordo com Prout (2010), em dois grupos distintos perante a sociedade: crianças em perigo e crianças perigosas. No primeiro grupo, as crianças são vistas como inocentes, dependentes e vulneráveis, por isso mesmo, requerem vigilância e controle dos adultos, uma vez que a vida em sociedade representaria um risco constante à sua integridade e desenvolvimento saudável. Já o segundo, associa as crianças à criminalidade e as considera uma ameaça a elas mesmas e à sociedade em geral, são vistas como a origem de muitas mazelas sociais e não produtos delas. Representa o ponto de vista que exige ações de prevenção rígidas e medidas corretivas. Corresponde ao discurso de proteger as crianças de uma sociedade perigosa, injusta, violenta e desigual, e em alguns casos, de proteger a sociedade de alguns tipos de criança, nomeadamente *menores*, *pivetes, trombadinhas, moleques,* etc. Uma divisão cruel, mas que faz parte do imaginário social, está presente nos noticiários televisivos e é inclusive formulada por preconceitos de classe, gênero, raça e etnia, os quais possuem raízes históricas, culturais, materiais e ideológicas, diferentemente do que apregoam, não é fruto apenas do mero acaso e do desconhecimento humano, mas em geral é provocado ou mantido nas sociedades por interesses dominantes contra um ou outro grupo específico. É, segundo Munanga (2005, p. 18), "[...] produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre outros".

No entanto, as ideias de proteção fomentadas pelo controle cada vez maior por parte do Estado em relação à infância não têm representado um conjunto de políticas que as proteja de fato em seus mais diversos cotidianos. Segundo Sarmento, a infância é hoje o grupo "[...] mais (e mais progressivamente) afectado pelas condições de desigualdade, pela pobreza, pela fome, pelas guerras,

pelos cataclismos naturais e pela SIDA e outras doenças" (2004, p. 10). Ou seja, apesar do discurso de proteção e das medidas de controle sociais, a infância é o grupo que mais sofre com a precariedade da vida, com a distribuição desigual de riquezas e de oportunidades, que suportam as maiores violências geradas por esse sistema, brutalidades que fazem parte do funcionamento geral do capitalismo global, mas que as atinge de maneira ainda mais contundente.

> A centralidade da infância no século XXI constitui-se, assim, por um duplo jogo: por um lado, a visibilidade das crianças e de suas misérias e, por outro, a invisibilidade das condições econômico-sociais que as produzem. Essa operação, que poderia ser compreendida apenas como um mecanismo discursivo das novas liturgias sobre a infância, de fato, expressa um processo perverso de repolitização da concepção de pobreza, na medida em que se introduz uma disjunção entre as condições estruturais que a produz e suas formas de manifestação. (CAMPOS, 2012, p. 82)

Esse fenômeno chamado "infantilização da pobreza", além de ser percebido negando a relação que há entre política e economia, desenvolve em caráter de urgências intervenções consideradas estratégicas no combate a pobreza, tendo a educação um papel de destaque na função de "[...] aliviar a pobreza e com isso administrar as tensões sociais sem elevar os recursos financeiros dedicados a isso" (CAMPOS, 2012, p. 87). Campos afirma, porém, que a educação realizada de maneira compensatória, acaba por desenvolver novos dispositivos de controle social sobre as crianças e famílias, sem apresentar resultados efetivos (Id., p.100).

Além disso, essa divisão da infância que busca representar as crianças por meio de tal dicotomia, reforçando estereótipos e preconceitos, estimulando o controle e o resguardo institucional de ambas as representações, demonstra na verdade uma grande insuficiência na compreensão das diversas realidades que compõe a complexa rede de representações e identidades que possuem tais sujeitos atualmente.

Ser criança e viver a infância não pode ser um fato dissociado das condições culturais, econômicas, sociais e políticas em que ela se produz, uma vez que as crianças são de fato parte do povo, da classe e do grupo social de origem ou pertencimento, onde não apenas crescem e aprendem, mas desde o instante em que nascem, atuam e provocam modificações. De maneira distinta dos adultos, o que as distingue do modelo cultural dominante, por meio das relações entre seus pares e também entre as demais categorias etárias, as crianças com suas características próprias e a seu próprio modo, apropriam-se e desenvolvem sua forma de compreender, representar, estar e atuar no mundo. Possuem uma cultura, que se insere e exprime a cultura do grupo social a que pertencem, mas também desenvolvem por meio de suas interações lúdicas, reinterpretações criativas, associações atemporais, carac-

terísticas próprias, que são comuns a outros grupos infantis distintos. Assim, mesmo em meio às mais complexas realidades, as crianças têm capacidade para produzir, reproduzir, significar e transformar as relações que se criam e se desenvolvem à sua volta.

Muito de sua cultura, incompreendida pelo universo adulto e tomada levianamente como um comportamento imaturo, insignificante e incoerente, representa, na verdade, formas de (re)significar o inaceitável, de resistir à opressão e de sobreviver à barbárie. O sonho criativo, a imaginação extraordinária, a aceitação de todo universo que representa algo de fantasioso e mágico não são necessariamente a incompreensão da realidade que as cerca, mas são justamente essa possibilidade de transpor, reinterpretar e reconstruir criativamente o mundo. Às vezes não só de maneira suportável, mas também de maneira maravilhosa, admirável e magnífica.

> Nas culturas infantis, todavia, este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade (...) é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram esse modo narrativo de estruturação não literal das condições de existência. É por isso que *fazer de conta* é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança. (SARMENTO, 2004, p.16)

Talvez essa característica tão própria da infância e tão desvalorizada pelo racionalismo moderno seja a base do argumento que procura justificar a não aceitação da participação infantil nos processos decisórios da vida em sociedade, desde as tomadas de decisões mais amplas, até as que dizem respeito a elas próprias. Um argumento que fundamenta uma concepção de infância a serviço apenas da ordem social vigente, capaz de justificar somente a reprodução desta. Dessa forma, por um longo período histórico, as crianças têm sido consideradas seres que precisam ser tutelados. Essa tutela realizada pelos pais e intermediada quando necessário pelo Estado, representa o controle hierárquico dos adultos sobre as crianças e faz com que muitas decisões que dizem respeito não só ao seu papel coletivo diante da sociedade, mas também à sua vida imediata, sejam tomadas sem que elas saibam ou possam participar.

Esse estatuto da dependência é reforçado por uma série de medidas não só controladoras no aspecto cultural e social, mas garantidas de forma material em seus cotidianos pela falta de autonomia que a própria constituição da cidade (ou do campo) lhes submete, já que estas não dispõem de bens econômicos, necessários para circular em nossa sociedade, de condições para se locomoverem com segurança na cidade ou no campo, de espaços em que

possam estar de forma independente, onde consigam à seu modo se organizar, discutir e serem ouvidas, além de outros fatores. Toda essa complexa conjuntura faz com que a situação de vulnerabilidade que as crianças apresentam e que se relaciona à necessidade que estas possuem de um adulto em diferentes momentos da vida, em especial as menores, torne-se uma vulnerabilidade estruturada socialmente, uma vez que a dependência que elas apresentam é ainda mais aprofundada pelas relações sociais concretas, nas quais as crianças quase nunca são vistas como um sujeito de direitos, que pode atuar como representante de seus próprios interesses, seja porque não acreditem que consigam, seja porque a sociedade ainda não as percebe com tal capacidade e por isso mesmo não se prepara devidamente para isso. Uma sociedade que até pode constatar suas necessidades básicas, ainda que não consiga garanti-las, mas que por não lhes permitir participação de fato, dificilmente poderá compreender suas necessidades de diretos. Para isso seria imprescindível reconhecê-las como sujeitos políticos, que possuem o direito inclusive de reivindicar direitos.

Dessa forma, considerar que a criança tem direito à proteção, mas aceitar que esta não pode se efetivar plenamente e nem corresponde a uma contradição antagônica no campo do direito à participação, exige compreender que as condições que colocam a criança como dependente dos adultos não se resumem a questões de ordem biológica, mas se constroem enquanto fatores estruturantes da sociedade e se aprofundam por meio de medidas culturais, históricas e socioeconômicas. As necessidades voltadas ao bem estar e proteção das crianças, que visam garantir o direito à vida e ao desenvolvimento, são de uma maneira geral um debate bastante consensual, uma vez que dizem respeito às necessidades essenciais e indiscutíveis de todos os seres humanos, já que são a base sem a qual nada mais poderia haver. São, porém insuficientes e não têm garantido no cotidiano das crianças uma eficaz proteção contra os piores abusos, violência, exploração, fome, pobreza, etc.

E ainda que possamos afirmar que as crianças, enquanto grupo geracional, são de uma maneira ou de outra atingidas por essa condição de falta de direitos, ou de desrespeito a seus direitos, e embora isto diga respeito a todas elas, este fato também não corresponde a uma homogeneidade dentro de seu grupo. Apresentando características particulares e especificidades distintas, a concepção de crianças que defendemos rejeita a ideia de uma criança em geral, termo associado normalmente a um ideal de criança burguesa, branca, de classe média/alta, assim como se opõe a uma compreensão padronizada da infância, do brincar, dos espaços institucionalizados *para* ela. A noção de que as crianças pertencem a uma classe e a um contexto social específico, em meio a uma sociedade profundamente desigual, nos leva a encarar não só a diferença, mas a própria desigualdade que as atinge de maneira cada vez mais grave. De acordo com dados

analisados por Prout (2010, p. 27), não só as crianças sofrem de forma mais cruel a desigualdade social, mas a distribuição de rendas entre elas próprias estaria se tornando ainda mais desigual,por exemplo, "Dos dezessete países estudados, doze mostraram uma desigualdade cada vez maior na distribuição de renda entre as crianças". Um fator que aponta não só a complexidade dos estudos a respeito das infâncias e suas diversidades, mas a necessidade de uma reflexão crítica a respeito das políticas de distribuição de recursos, bem como a constatação de que sem uma sociedade mais justa, dificilmente os direitos conquistados *para* e *pela* infância poderão ser considerados. E é com o olhar voltado para as crianças das classes populares que nosso trabalho irá se desenvolver, mais propriamente no seio de um movimento popular, inseridas na luta junto a seus pares e atuando dentro de seu grupo de pertencimento social.

É na luta por direitos, em meio ao seio de sua família e dentro do grupo social que pertencem, que as crianças atuam a seu próprio modo, com ou sem a permissão dos adultos, na maior parte das vezes por uma necessidade que a sociedade lhes impõe, se constituindo como sujeitos políticos, cujas ações organizadas ou espontâneas expõem a compreensão que possuem de seus direitos e necessidades, a coesão e coerência de suas reivindicações e o desejo comum de uma realidade melhor, um sonho que a maioria de nós, adultos, sonha com elas.

Geralmente acompanhando suas famílias nas mais difíceis trajetórias de luta, ou através do envolvimento de seus pais na militância política, as crianças ocupam diferentes espaços de reconhecimento social, se tornam sujeitos conscientes das angústias sociais que elas mesmas sofrem, atuando como seres políticos de seu grupo geracional. Esta flagrante participação infantil nos espaços eminentemente políticos ocorre em nossa sociedade de maneira ainda mais incisiva no seio dos movimentos sociais.

Caracterizado como as diferentes formas de organização e mobilização coletivas que a sociedade civil apresenta a fim de exercer pressão, participar e modificar a realidade em pontos específicos ou até em projetos de transformação sociais mais amplos, os movimentos sociais apresentam uma extensa e diversificada pauta.

> Representam o conflito ou a contradição entre setores da população pela conquista e/ou administração de recursos e bens econômicos, culturais e políticos; também promovem modificações e transformações das relações instituídas de uma sociedade, havendo, os que almejam a manutenção das instituições sociais. (KAUCHAKJE, 2007, p. 81)

Por sua vez, os movimentos populares se diferenciam dos movimentos sociais pela sua composição, uma vez que seriam formados pelas classes populares, com viés classista, apresentariam não somente a reivindicação por

direitos econômicos, mas a luta por transformações sociais efetivas, possuindo por este motivo uma metodologia dita mais radical, ou de menor conciliação com as classes dominantes.

> Hoje, portanto, diferenciando-se da tendência de alguns "movimentos sociais" voltados a buscar melhorias e obter benefícios pontuais, os "movimentos populares" se atestam sobre posições "radicais", denunciando as contradições do sistema e o aprofundamento das divisões de classe. Em suas ações resgatam a titularidade permanente do poder popular e reivindicam uma democracia orientada à universalidade dos direitos e à socialização do poder material e simbólico. (SEMERARO, 2014, p. 71)

O conceito de classes populares, considerado por alguns um conceito vago e inexato, além de remeter à composição operária e camponesa, procura abranger todos os sujeitos que se encontram marginalizados, excluídos, ou que são continuamente explorados e oprimidos, muitos nem sequer constituem uma das classes anteriormente mencionadas, mas compreendem os desempregados, subempregados, as pessoas envolvidas no mercado de trabalho informal e etc.

> Popular, como sabem, é um termo ambíguo, um pouco vago. O que é popular? (...) Quem compõe as classes populares? Basicamente o proletariado e o campesinato, mas incluía também subempregados, desempregados, a "marginalidade social" que já era grande naquele período. (WANDERLEY, 1985, p. 12)

Fazem parte das classes populares, portanto, as crianças que compunham o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR, que com sua pressão popular por meio de atos, manifestações e sua participação em plenárias do Congresso, foram parte decisiva da sociedade que exerceu pressão e influenciou de maneira determinante a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990). Também fazem parte das classes populares as crianças que junto às suas famílias resistiram de maneira espontânea ou organizada, desde as menores nos colos de suas mães, à política de remoções de favelas que vimos ocorrer no estado do Rio de Janeiro na época em que precedeu os megaeventos (Copa da FIFA 2014 e Olimpíadas 2016), sofrendo junto com as suas famílias e resistindo diante de suas casas durante a violenta ação policial perpetrada pelo Estado. Da mesma forma, resistem e lutam as crianças palestinas, se tornando símbolo da resistência de seu povo ao participarem da linha de frente da Intifada Palestina, carregando a bandeira de seu país, atirando paus e pedras nos tanques de guerra israelenses.

Assim como o MNMMR, apresentando sua própria organização, no campo brasileiro lutam pelo direito à terra as crianças camponesas Sem Terrinha organizadas no Movimento dos Sem Terra– MST, que constroem sua identidade, alimentam sua esperança, se educam na luta por uma nova sociedade,

reivindicando não apenas a terra como local de moradia e trabalho, mas o direito à educação, à alimentação saudável, ao lazer, ao transporte, à saúde, etc., transformam as relações sociais à sua volta, inserem suas demandas na pauta do movimento geral e (re)significam seu papel na luta por uma sociedade mais justa.

Como se vê as crianças desenvolvem instâncias próprias de luta que nem sempre correspondem às instituições e práticas adultas, conquistando o reconhecimento de seu coletivo e fazendo valer o direito de se expressar e ser compreendidas. Estas crianças não só acompanham os pais porque não tem outro lugar para estar, mas desenvolvem suas próprias batalhas contra a opressão a que são submetidas, na luta contra o latifúndio, pelo direito a vivenciarem a cidade, de permanecerem em suas moradias e nos locais onde cresceram, onde estudam, brincam, produzem e atuam. Reconhecer essa participação infantil na vida política da sociedade é um exercício fundamental da democracia.

Embora nosso olhar tenha evitado isso por muito tempo, já está claro que as crianças são, por exemplo, cuidadores sociais e produtores econômicos. São também os construtores ativos do presente e do futuro. Seja qual for o nível de investimento feito pela sociedade, sem a participação ativa das crianças não haverá futuro social. Portanto, é necessário reconsiderar a reivindicação de cidadania pelas crianças (PROUT, 2010).

Que infância é essa no contexto de luta? Crianças do movimento sem terra

O processo histórico, social, cultural e político da infância na luta pela terra no Brasil, com um recorte na experiência das crianças do Movimento Sem Terra, considerando que este movimento popular[65] e camponês desenvolve uma prática educativa com as crianças Sem Terrinha – desde o seu surgimento, em 1984, – as reconhecendo como sujeito de direito, histórica e lutadora.

A contradição da propriedade privada, da concentração fundiária e da ultra exploração do trabalho gerado pelo capitalismo, no contexto da luta pela terra, é resultado do processo histórico das forças dominantes sobre a classe trabalhadora e que, em cada período se ressignifica, mas se mantém com o objetivo da acumulação do capital através da exploração humana na relação trabalho e capital,se desenvolve num processo de produção destrutiva apropriando-se cada vez mais da terra, da água e dos bens naturais.

A globalização fez o mundo maior, embora marcada por uma

[65]O MST reafirma a identidade de Movimento Popular se identificando nos diferentes espaços nacionais e internacionais, que se caracteriza como uma organização que vem do povo. O termo Movimentos Sociais vem sendo distorcido pela ofensiva neoliberal, principalmente disputando as mobilizações de rua no último período e que uma frente conservadora tem se assumido como movimento social (MST – documento interno).

> "perversidade sistêmica". Para a infância, ela implica em alargamento dos espaços de socialização, que envolvem outros elementos além da relação adulto-criança. Além dos adultos, as crianças se relacionam com objetos, imagens, mundos outros sobrepostos ou em conflito com os seus. Por sua vez, os adultos não se resumem aos pais e professores, e talvez sejam estes os que têm menos controle sobre a socialização das crianças, pobres ou ricas, urbanas ou camponesas. Além de maior, o mundo ficou mais veloz em todos os lugares que a globalização uniu, e a descontinuidade entre tempo histórico e lugar é um desafio aos modos de pensar estruturados. (FELIPE, 2009, p. 64)

Na luta pela terra, a realidade de violência enfrentada nos acampamentos, em diferentes lugares do Brasil, é presenciada pela criança, desde a sua infância, na relação do trabalho, do brincar e da luta como um processo do conjunto, da produção da vida, em meio às contradições do sistema capitalista. A violência estabelecida pelo latifúndio leva em conta somente o interesse de ter o poder e apropriação da propriedade privada, muitas das quais apropriadas de forma irregular, ao mesmo tempo, em que empobrece um grande número de pessoas privando-as do acesso à educação, ao trabalho, à alimentação e ao lugar de vivência – usando do "poder" do dinheiro para amedrontar, ameaçar e tirar de cena aqueles que questionam e lutam contra a propriedade privada.

A luta pela terra no Brasil existe desde a colonização. A herança que os povos nativos e africanos deixam para os movimentos populares é a continuidade da luta e resistência no campo, se organizando e contrapondo-se ao sistema capitalista através das diferentes lutas pautada pela classe trabalhadora.

A condição da criança na luta pela terra através do MST, é (re)significada a partir de uma perspectiva de resistência e de presença na luta proporcionando a elas umaeducação crítica, libertadora e política no contexto da disputa da pedagogia contra hegemônica. A resistência e luta são dois elementos fundamentais para compreender a infância nesse contexto. No caso do MST, a terra, em seu significado de luta, é a possibilidade para a reprodução da existência humana. E, nesse lugar, a criança não está fora, ela faz parte e também constrói significado para a luta pela terra, ao mesmo tempo em que é constituída por ele. Por tanto, compreender a questão agrária e seus fundamentos no contexto da luta pela terra e o MST – que por uma necessidade concreta faz o enfrentamento ao latifúndio da terra –, é também pensar o lugar reservado para a infância do campo no contexto agrário e, no caso específico, as crianças do MST que fazem a luta pela terra juntamente com as suas famílias. Para Felipe (2009, p. 39):

> A infância do Brasil agrário está marcada pela estabilidade, pela continuidade sem tensão entre a ordem social e os indivíduos. O

> tom estável, monofônico, sugere a existência de um mundo homogêneo, sem desvios, principalmente em relação às crianças.

A criança faz parte de um processo que não se separa do projeto hegemônico do capital, na sua especificidade, desde a inserção da criança pobre da classe trabalhadora na vida da família, na creche, na escola, no trabalho, entre outros. O direcionamento da formação da criança está ligado à sociedade em que ela vive. Portanto, estudar a infância que está no campo é refletir sobre uma criança que vive em um território disputado pelo capital, um território de exploração, de negação a diferentes direitos – como educação e saúde. É trazer a criança que nem sempre fala ou é escutada, mas pensa, escuta e certamente tem opinião sobre o mundo.

> As crianças do campo inscrevem-se, como todas as crianças, em relações complexas, na medida em que participam da simultaneidade de tempo sociais que constitui o mundo global. Elas são sujeitos que atuam no mundo e são afetadas por ele. Assim, falar de infância do campo, das crianças concretas que o habitam, é inexoravelmente falar de sujeitos do mundo, integrados a lugares, e sujeitos que a globalização uniu, partilhando de seus dramas, tragédias, realidade e fantasia. (FELIPE, SILVA, RAMOS, 2012, p. 417-8)

É pensar o lugar em que está a sua família no contexto social, o lugar do trabalho e do projeto educativo hegemônico, nesse contexto atual, sendo que, no processo de modernidade para o desenvolvimento, se pensou a fábrica, a indústria e a educação a serviço desse desenvolvimento. O lugar da infância da classe trabalhadora está no contexto do campo e da cidade, da intencionalidade da pedagogia do capital na disputa pela educação desde a infância, no lugar da luta social e da resistência de classe.

A educação política da infância Sem Terra foi ganhando expressividade ao longo da trajetória no MST e sua significação vai sendo concebida, de certa forma, com a compreensão de que é necessária a participação do conjunto da sociedade que nela vive para que ocorram as mudanças sociais. Por tanto com a ocupação do latifúndio, mobilizando e organizando pessoas que não têm acesso ao trabalho, à moradia, bem como a outros direitos sociais, contribui para o reconhecimento de suas condições como sujeito de direito e histórico que luta pela conquista da terra e da reforma agrária defendendo o território ocupado e constituindo-se com uma identidade política de Sem Terra e Sem Terrinha.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. Leão De. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a Educação Infantil. In: ABRAMOWICZ, A.; Vanderbroeck, M. (Orgs). **Educação Infantil e Diferença.** Campinas: Papirus, 2013.

ARANTES, E. M. de M. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, vol. 24, nº. 01, 2012.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100-Especial, out., 2007.

BARROS, J. A.; FERREIRA, N. V. As Crianças em cena, contextos e identidades: reflexões sobre o contributo de pesquisadores vinculados aos projectos de insvestigação sobre a infância em Portugal.**Educação e Filosofia**. Uberlândia, vol. 27, nº. Especial, 2013.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

CAMPOS, R. F. "Política pequena" para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América latina. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 17, nº. 49, jan./abri., 2012.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FELIPE, E. da S.; SILVA, A. P. S.; RAMOS, M. M. **Infância do Campo**. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FELIPE, E. das. **Entre campo e cidade**: infâncias e leituras entrecruzadas - um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará. Tese de Doutorado em Educação. Campinas, UNICAMP, 2009.

KAUCHAKJE, S. Movimentos sociais no século XXI: matriz pedagógica da participação sociopolítica. GOHN, M. da G. (Org.). M**ovimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**. São Paulo, vol. 20, nº 3, jul./set., 2009.

MUNANGA, K. Apresentação In: _____. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

PROUT, A. Participação, política e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro--posições**. Campinas, vol. 22, nº. 01, jan./abr., 2011

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, nº. 2, maio/ago., 2010.

SEMERARO, G. Gramsci e os movimentos populares: uma leitura a partir do Caderno 25. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 35, nº. 126, jan./mar. 2014.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C.. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº. 25, 2007.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**. Portugal, vol. 6, nº. 1, jan./jun., 2006.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos***:* perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

VINCENT, G. **Recherches sur la socialisation démocratique**. Lyon: Press Universitarie de Lyon, 2004.

WANDERLEY, L. E. Movimentos populares, política e igreja. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Movimento popular, política e religião**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS SOBRE ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE CRIANÇAS PEQUENAS

Elieuza Aparecida de Lima
Juliana Guimarães Marcelino Akuri
Marcelo Campos Pereira
Zuleica Beatriz Gomes Nocelli
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
UNESP, Faculdade de Filosofia
e Ciências, Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação
Marília, São Paulo, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil – GEPEDEI
trayce3c@hotmail.com

RESUMO

Nesta exposição, são socializados resultados de pesquisa bibliográfica com base no objeto de estudos: atividade docente/docência/ensino na Educação Infantil e seu papel para o êxito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças menores de seis anos. O principal objetivo do estudo foi localizar, reunir, organizar e sistematizar conhecimentos materializados na forma de artigos, dissertações e teses brasileiras e documentos federais produzidos pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/MEC possíveis de constituírem aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil e seu valor para a garantia dos direitos fundamentais de aprendizagem e do desenvolvimento pleno da criança pequena. Os encaminhamentos metodológicos envolveram consulta a fontes digitais de informação, particularmente o Banco de Dissertações e Teses da Capes e o site do MEC, para mapeamento de documentos produzidos pela COEDI com foco no trabalho docente e na formação de professores para a Educação Infantil. Restringidas ao período de 1996 a 2016 e à área da Educação, a partir de expressões (com e sem aspas) tais como "ensino na Educação Infantil" e "docência na Educação Infantil", as buscas bibliográficas reuniram estudos diversos, totalizando mais de 10.000 títulos numa primeira varredura. Após refinamentos, foi organizado um banco de dados sobre o tema estudado. Os dados localizados, reunidos, sistematizados e inicialmente discutidos sinalizam 76 dissertações e 17 teses relacionada sao tema investigado, produzidos majoritariamente a partir dos anos 2000, explicitando as décadas iniciais do século XXI como marcos de um crescente movimento de produção de conhecimentos na área. Diretamente relativos ao objeto da investigação, destaca-se uma quantidade exígua de trabalhos na área de Edu-

cação, dos milhares encontrados inicialmente. Em relação aos documentos produzidos pela COEDI/MEC, há apenas um caderno – de uma coletânea – especialmente dirigido, desde o título, a reflexões sobre docência na Educação Infantil com foco na leitura e escrita. Como parte dos resultados alcançados, já é possível socializar a emergência de produção de pesquisas objetivadas em dissertações, teses e documentos legais focadas no trabalho pedagógico em turmas de bebês e crianças pequenas, considerando o valor das discussões sobre a docência na Educação Infantil no cenário educativo contemporâneo com seus dilemas e desafios. No entendimento dos autores deste trabalho, os estudos e documentos já produzidos e os que ainda serão elaborados poderão compor um conjunto de conhecimentos científicos orientador de avanços nos processos de constituição da identidade dos professores de crianças menores de seis anos, considerando sua necessária profissionalidade, em busca da plenitude da atividade de ensino na Educação Infantil e suas especificidades em direção à garantia de direitos fundamentais na infância, o que envolve a indissociabilidade do cuidado e da educação.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Ensino/Docência e suas especificidades.

INTRODUÇÃO

No conjunto das reflexões deste texto, pautamo-nos nos desafios e dilemas sociais relacionados ao trabalho docente nos anos iniciais da infância, na luta histórica pela constituição profissional do professor de bebês e crianças pequenas dissociada de um fazer embasado na maternidade, expressado em ações restritas ao cotidiano e relacionado a um trabalho fácil, que não exige sólida preparação científica (FERREIRA, 2015; LOPES, 2015). A superação de entendimentos como esses, fundamentados em ideias do senso comum, requer instrumentalização teórico-científica orientadora do pensar, sentir e agir pedagógico do professor, ao entendermos que

> [...] educar exige claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe ação intencional do educador a todo momento, implica permanentemente tomadas de decisões. A intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência e esta, núcleo da personalidade, e assim deduzimos não existir ação educativa que não seja permeada pela personalidade do professor. (MARTINS, 2009, p. 143)

Dessas assertivas depreendemos que, na Educação Infantil, o ensino exige intencionalidade para tomadas de decisões contínuas e impulsionadoras de um posicionamento político-pedagógico no interior da escola da infância. Nessa direção, neste texto, trazemos dados de um estudo sobre especificidades da Docência na Educação Infantil, centrado na localização, reunião, organização,

sistematização e discussão de conhecimentos materializados na forma de artigos, dissertações e teses brasileiras, e de documentos federais produzidos pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/MEC, possíveis de constituírem aspectos indicativos de especificidades da docência na Educação Infantil e seu valor para a garantia dos direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento pleno da criança pequena. Compreendemos que, do ponto de vista científico e legal, os estudos fortalecem a defesa de que a docência na infância se constitua como atividade intelectual dirigida à plenitude da formação da humanidade do próprio professor e das crianças desde o começo de suas vidas.

Nesta direção, o ensino na Educação Infantil orienta-se para a organização intencional e consciente de situações didáticas propulsoras da atividade infantil e, consequentemente, de aprendizagens dirigidas à plenitude do desenvolvimento cultural da criança menor de seis anos. Essa formação eminentemente histórica, social e cultural é constituída a partir da apropriação de qualidades humanas, caracterizadas por capacidades, habilidades e aptidões historicamente constituídas – dentre as quais as capacidades de planejamento, reflexão e de análise, formas voluntárias de memória, percepção e atenção, os diferentes modos de linguagem e de pensamento, a imaginação, os sentimentos –, todas externas ao sujeito no momento do seu nascimento (VYGOTSKI, 1995).

Por seu caráter social, somente em processos de atividade, tais qualidades são internalizadas e passam a constituir as características inerentes à humanização de cada pessoa desde o começo de sua vida. Para Facci (2004, p. 210),

> O professor [...] constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos.

Em relação aos anos iniciais da vida, por meio das relações sociais de que participa, a criança aprende a descobrir o mundo de pessoas e objetos do seu entorno e se apropria de conhecimentos potencializadores da plenitude do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 1995). Desta perspectiva, a Educação Infantil pode se constituir como lugar, tempo e processo para aprendizagens essenciais ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil. No espaço escolar, o professor torna-se profissional intencionalmente voltado à organização do espaço, do tempo e dos materiais nesse ambiente educativo, como mediador e criador de mediações, assumindo o papel de enriquecedor da atividade da criança e, também, de protagonista de sua prática pedagógica.

A partir de pesquisa bibliográfica, detalhamos, nas páginas seguintes, ações investigativas realizadas junto ao grupo de pesquisa do qual participamos, argumentando sobre o valor das reflexões acerca de aspectos específicos do trabalho intelectual do professor de crianças pequenas, para repensar sua intencionalidade e a necessária cientificidade de suas ações e atitudes.

DETALHAMENTOS DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica apresentado neste texto compôs-se de ações de localização, reunião, organização e sistematização de REFERÊNCIAS que materializam aspectos das produções científicas sobre o tema estudado. Esse processo investigativo envolveu consulta a fontes digitais de informação, particularmente o Banco de Dissertações e Teses da Capes e o site do MEC para mapeamento de documentos produzidos pela COEDI/MEC. Nesse trabalho, para a localização das informações, restringimos o período de produção dos trabalhos – de 1996 a 2016, considerando como marco inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 (BRASIL, 1996) que situa a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e, como marco final, o ano 2016, momento de início da pesquisa –, considerando buscas bibliográficas relativas à área da Educação, a partir de expressões como *docência na Educação Infantil* e *ensino na Educação Infantil, trabalho pedagógica na Educação Infantil e formação docente para a Educação Infantil* (com e sem aspas). A partir dessas ações e delimitações, organizamos um banco de dados sobre o tema estudado, com REFERÊNCIAS completas editadas com as normativas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Após tratamento das informações, o acervo da pesquisa conta com um banco de dados composto por quadros com os títulos reunidos. Pelos limites desta exposição, focamo-nos nos dados referentes às expressões com maior e menor títulos localizados, a saber: *docência na Educação Infantil* e *ensino na Educação Infantil.* Com isso, dos dados numéricos totais relativos a setenta e seis (76) dissertações e dezessete (17) teses reunidas com todas as expressões de busca, nos deteremos no conjunto das REFERÊNCIAS sobre *docência na Educação Infantil e ensino na Educação Infantil*, conforme destacamos na sequência.

Com a expressão *docência na Educação Infantil*, com e sem aspas, foram localizados milhares de títulos, dos quais selecionamos e reunimos um total de sessenta e quatro (64): cinquenta e quatro (54) dissertações e dez (10) teses, tendo como foco o objeto da investigação.

Já com a expressão *ensino na Educação Infantil*, foram encontrados centenas de títulos, dentre os quais apenas três (3) dissertações e duas (2) teses compõem o banco de dados da investigação por trazerem, desde o título, aspectos relativos ao descritor de buscas e, assim, ao tema estudado.

A seguir, socializamos reflexões com ênfase em dissertações e teses reunidas nesta primeira fase dos estudos, sem referência aos documentos legais e artigos científicos, considerando os limites desta exposição.

Especificidades da docência/ensino na Educação Infantil em pesquisas acadêmicas: resultados e discussões

Nesta seção, tecemos discussões focadas em aspectos de dissertações e teses, reunidas a partir de pesquisa bibliográfica, constantes num banco de dados (LIMA, 2016). Após tratamento desses dados obtidos nas buscas com as expressões *docência na Educação Infantil* e *ensino na Educação Infantil* é notório que as dissertações e teses relacionadas ao tema estudado foram produzidas majoritariamente a partir dos anos 2000. Diretamente relativas ao objeto da investigação, destacam-se poucas produções científicas materializadas na forma de dissertações e teses – considerando a extensa quantidade de títulos buscados numa varredura inicial (mais de 10.000), cinquenta e sete (57) dissertações e doze (12) teses foram reunidas e sistematizadas. Os títulos descartados versavam, em sua maioria, sobre assuntos relacionados à área da saúde e da educação em outros níveis da escolaridade, tais como Ensino Fundamental e Ensino Superior.

O descritor *docência na Educação Infantil* possibilitou a reunião de sessenta e quatro (64) REFERÊNCIAS, cujas temáticas parecem pertinentes ao objeto das investigações: a) Iniciação à docência; primeiros anos de docência; conhecimentos, especificidades, emergência, dilemas e desafios da docência – treze (13) títulos; b) Inserção de homens na docência na Educação Infantil – quatro (4) títulos; c) Desenvolvimento profissional e formação docente – dezesseis (16) títulos; d) Concepções de docência e representações sociais – nove (9) títulos; e) Conhecimentos necessários à docência e saberes docentes – sete (7) títulos; f) Movimento, linguagem corporal, fotografia e gênero – três (3) títulos; g) Trabalho, prática e mediação docente – onze (11) títulos; h) Identidade docente – um (1) título.

Desse total de títulos reunidos, um número expressivo é datado dos anos 2011-2016; poucos são da primeira década do século XXI, conforme destacamos: nove (9) entre os anos de 2004 e 2010 e cinquenta e cinco (55) entre os anos de 2011 e 2016.

A expressão *ensino na Educação Infantil* trouxe um total de cinco (5) trabalhos: três (3) dissertações e duas (2) teses produzidas, em sua maioria (4), a partir dos anos 2000 e uma (1) delas em 1996. As temáticas dessas REFERÊNCIAS são relativas à didática/organização e qualidade do ensino na Educação Infantil – 3 (três) títulos; letramento – 1 (um) título; e ensino da matemática – 1 (um) título.

As discussões tecidas, a seguir, consideram aspectos de trabalhos componentes do acervo da pesquisa, especialmente os de Oliveira (2007), Coim-

bra (2011), Nóbrega (2012), Aguiar (2013), Albuquerque (2013), Fagundes (2014), Ferreira (2015), Lopes (2015) e Arruda (2016) para socializarmos reflexões sobre indícios da especificidade do trabalho/docência/ensino/formação para a/na Educação Infantil. A leitura dos trabalhos localizados revela dois eixos motivadores das discussões propostas e se voltam para aspectos das especificidades da docência na Educação Infantil, particularmente a *indissociabilidade do educar e cuidar* e a *formação docente*, sintetizando as temáticas destacadas anteriormente.

Os estudos e análises preliminares evidenciam alguns elementos reveladores de características inerentes ao fazer docente na Educação Infantil, que envolvem a atividade pedagógica expressa na dinâmica entre o educar e o cuidar. Conforme Oliveira (2007, p. 78):

> [...] no que diz respeito às especificidades da educação infantil em relação às outras etapas da educação básica, encontra-se, ao nosso ver, no reconhecimento da unidade educar e cuidar como contexto educativo do trabalho pedagógico a ser implementado por meio de uma proposta coletivamente elaborada, cuja intencionalidade é ampliar as experiências de vida da criança.

No mesmo estudo, a autora expõe:

> [...] o sentido de docência na educação infantil também não se restringe apenas a sala de aula, mas se encontra, também, no domínio dos saberes pedagógicos necessários e capazes de favorecer a organização dos recursos, espaços e tempos de vida da criança, suas famílias, comunidade e profissionais no âmbito da instituição e fora dela. (OLIVEIRA, 2007, p. 51).

Esse trabalho intencional e consciente é forjado a partir de cursos de formação inicial e continuada do professor capazes de instrumentalizá-lo teórico-metodologicamente. Nas palavras de Oliveira (2007, p. 48):

> [...] num curso de formação em pedagogia voltado para a docência na educação infantil, é preciso compreender o processo de desenvolvimento humano em sua complexidade e que este se constrói e manifesta pelas formas de relacionamento que estabelecemos entre as pessoas.

Complementarmente, o estudo de Coimbra (2011, p. 17) explicita a existência de

> [...] alguns elementos basilares nas discussões sobre a docência na Educação Infantil, como: a defesa do respeito às necessidades e interesses das crianças, a necessidade de uma prática de ensino que desenvolvesse os diversos aspectos do desenvolvimento infantil – cognitivo – afetivo e social – dentre outras questões relacionadas à prática pedagógica.

No bojo desses aspectos reveladores de especificidades da docência em turmas de crianças pequenas, retomamos Oliveira (2007). Como a pesquisadora assinala:

> [...]a docência se constitui, no sentido amplo e restrito, exercício de planejar, implementar, coordenar e avaliar esse trabalho que tem uma dimensão social e, do mesmo modo, cultural, político, ético em todos os espaços e tempos institucionais. Por isso, a defendemos como profissão, pois este trabalho só pode ser desenvolvido por um profissional com formação específica, contextualizada, relacional, continuada e articulada com a ação das famílias e comunidade." (OLIVEIRA, 2007, p. 78)

Conforme explica Coimbra (2011, p. 28):

> Situar essas especificidades das discussões, não significa posicionar hierarquicamente uma em relação a outra; mas é importante destacar que essa distinção de reivindicações e apartamento entre profissionais docentes de diferentes níveis escolares, certamente, recebe influência dos modos de consolidação histórica das instituições destinadas à infância [...]
>
> Diferentemente dos demais segmentos, as instituições da infância estiveram, por muito tempo, ligadas à assistência social, somente se consolidando como parte do sistema de educação brasileiro a partir da promulgação da LDB (Lei nº 9394/96). Dessa forma, a docência no âmbito da Educação Infantil veio sendo forjada muito recentemente e por nuances variadas, a partir das práticas discursivas que, no Brasil, buscaram legitimar tanto as instituições para a infância, quanto a docência.

Consonante com esses argumentos, Aguiar (2013) enfatiza que o trabalho docente na Educação Infantil exige o *status* de organizador de situações de ensino e de aprendizagem a partir de estruturação intencional e consciente de ambientes culturalmente ricos, promotores de relações educativas em que as crianças se humanizem. De acordo com ela, "essa é uma especificidade do trabalho docente na Educação Infantil – educar e cuidar de forma indissociável, que precisa ser ressaltada e reconhecida como um saber específico" (AGUIAR, 2013, p. 50). Mais adiante, em sua tese de doutoramento, a estudiosa afirma:

> [...] os bebês precisam constantemente dessas ações de cuidado para sobreviverem e a educação está entrelaçada nesse cuidado, não tem como separar o cuidar e educar porque ocorrem concomitantemente. É o olhar, a intenção que possibilita a indissociabilidade do cuidar e educar. É a intenção pedagógica, a sistematização, o planejamento, numa ação da professora permeada por ludicidade, que faz a diferença, possibilitando um atendimento de qualidade. (AGUIAR, 2013, p. 166).

De modo a ampliar as tessituras de nossas reflexões, Albuquerque (2013,

p. 137) apresenta aspectos da educação-cuidado com crianças pequenas, asseverando a necessidade de:

> Uma docência que tem como grande parte das ações e planejamentos as intervenções diretas e os atendimentos individuais que envolvem o corpo como: alimentação, higiene, sono das crianças e que, por outro lado, necessita também de planejamentos dos espaços e tempos para o coletivo do grupo visando contribuir para que as ações individuais possam ser qualificadas, densas, atenciosas e cuidadosas eticamente.

Em consonância com essas ideias, Nóbrega (2012, p. 51) considera que:

> [...] a docência constitui o trabalho pedagógico que precisa ser organizado, implementado e avaliado mediante as necessidades das crianças nas suas especificidades, propiciando a articulação entre o educar, o cuidar e o brincar. Implica planejamento, organização do espaço, gestão de sala de aula, com vistas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural da criança.

Ao estudar as especificidades da docência em turmas de bebês em curso de mestrado, Arruda (2016, p. 113) anuncia que

> [...] a Educação Infantil é um nível de escolaridade com especificidades próprias, provocadoras de uma atuação particular do profissional que trabalha nesse nível de ensino. Além disso, implica, nessa educação, articulação indissociável entre cuidar e educar, retratada na intencionalidade da ação pedagógica dirigida à formação do humano nas crianças desde os primeiros momentos de vida.

As proposições de Arruda (2016) contribuem para pensarmos acerca da necessária solidez da *formação teórico-metodológica* do professor atuante em turmas de crianças menores de seis anos. Corroborando com essas assertivas, Aguiar (2013, p. 51) compreende que, como mediador entre a criança e a cultura, o professor precisa de uma fundamentação teórica bem articulada com a prática para compreender as necessidades afetivas das crianças, tais como as emoções, "[...] consideradas como indicadoras privilegiadas, dos momentos psicológicos que as mesmas se encontram." Além disso, a mesma pesquisadora acentua:

> [...] além de uma formação consistente para atuar na Educação Infantil, se faz necessário certa sensibilidade do (a) professor (a), um olhar observador, que capte a importância do que foi dialogado, permitindo [a ele] escolher metodologias mais adequadas. (AGUIAR, 2013, p. 51)

Trata-se de apropriação de conhecimentos fundamentais para instrumentalização teórico-científica do professor, como evidencia Albuquerque (2013, p. 153):

> O pensar, o planejar e o organizar os tempos e espaços das creches e pré-escolas constituem um conjunto de elementos próprios das ações pedagógicas designadas às crianças pequenas, uma vez que a essas ações subjazem concepções de criança, de infância e do próprio processo de educação de crianças cuja faixa etária corresponde ao período pré-escolar.
>
> [...] A essencialidade dessas discussões e reflexões acerca dos arranjos e da disposição dos tempos e espaços necessita estar expressa no componente curricular referente à Organização dos Processos Educativos na Educação infantil [...].

Em defesa dessa especificidade da formação e da atuação do professor dedicado à criança pequena, Lopes (2015, p. 128) argumenta:

> [...] é imprescindível que o professor, [...] [como] agente mediador desse processo [,] seja capaz de compreender as especificidades do trabalho com a Educação Infantil, por exemplo, a linguagem, a brincadeira e a relação cuidar-educar. Além disso, deve conhecer profundamente a criança [...] [como] ser social, que também é capaz de, nos processos interpessoais e no âmbito intrapessoal, aprender e significar ações no mundo a fim de internalizar esses conhecimentos em sua relação dialética.

Com essa perspectiva, os professores podem constituir-se como profissionais intelectuais compromissados com a organização consciente de diversas possibilidades educativas, considerando os desafios, contradições e potencialidades do trabalho docente em turmas da Educação Infantil. Essa constituição profissional requer processos de formação inicial e continuada de professores fundamentados em vivências qualitativas e solidamente orientadas teoricamente para que, intencionalmente, o ensino seja atividade dirigida à criação de condições efetivas para aprendizagens infantis motivadoras de um pleno desenvolvimento humano na infância (FAGUNDES, 2014).

Esses pressupostos acentuam o valor das teorizações sistematizadas por Arruda (2016, p. 60-61), especialmente quando a autora confirma

> [...] a defesa acerca de os trabalhos em escolas dedicadas à infância basearem sua proposta pedagógica nas especificidades da Educação Infantil, que envolve, por exemplo, conhecer sobre as regularidades do desenvolvimento da criança, suas formas de aprender, de se relacionar com o mundo. Com base nisso, a criança é cuidada e educada com a perspectiva de que seus direitos fundamentais e socialmente legitimados sejam, de fato, garantidos. Para nós, isso exige que a infância seja preservada e ampliada, em lugar de ser, cada vez mais, diminuída e esvaziada de seu sentido e de seu significado.

Finalizamos nossa breve discussão com compreensões socializadas por meio do estudo de Arruda (2016, p. 64-65):

> Nesse exercício de reflexão acerca da complexidade dos processos de formação inicial e continuada de professores insere-se a defesa de que a formação do professor de Educação Infantil possui especificidades próprias, no que se refere ao domínio de conhecimentos específicos sobre essa área de atuação, que exige apropriações relativas, por exemplo, às particularidades sobre a educação das crianças pequenas, como elas aprendem, como deve se relacionar com elas, e, dessa forma, abre caminhos para reflexões sobre particularidades típicas do trabalho com crianças pequenininhas e pequenas da Educação Infantil.

Com essas considerações e sem a pretensão de esgotar os aspectos explícitos e implícitos nos estudos acadêmicos reunidos na pesquisa ora discutida, trouxemos um panorama inicial dos resultados conquistados acerca de especificidades da docência na Educação Infantil com o propósito de, no conjunto das análises em andamento, reunirmos elementos para ampliação dos estudos na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA FOMENTAR A REFLEXÃO...

Do conjunto dos dados produzidos na pesquisa, elegemos, para apresentação e discussão, dissertações e teses localizadas a partir das expressões de busca *docência* e *ensino* na Educação Infantil. Os resultados alcançados revelam a constituição recente de pesquisas objetivadas em dissertações e teses focadas no trabalho pedagógico em turmas de bebês e crianças pequenas, considerando o valor das discussões sobre a docência na Educação Infantil no cenário educativo contemporâneo, com seus dilemas e desafios, e a circulação emergente dessa temática no cenário científico brasileiro.

A maior parte dessa produção é recente: produzida nas duas últimas décadas deste século XXI. Compreendemos que os estudos e documentos já produzidos e os que ainda serão elaborados poderão compor um conjunto de conhecimentos científicos orientador de avanços nos processos de constituição da identidade dos professores de crianças menores de seis anos. Para isso, é fundamental considerar sua necessária profissionalidade, em busca da plenitude da atividade de ensino na Educação Infantil e suas especificidades em direção à garantia de direitos fundamentais na infância, o que envolve a indissociabilidade do cuidado e da educação.

Como apontamos, a pesquisa teve um percurso metodológico particular, com produção de dados fundamentada em literatura sobre as especificidades no ensino de crianças menores de seis anos, considerando suas implicações para a atividade da criança e do professor e as possíveis aprendizagens na infância.

Neste trabalho, buscamos indícios das decorrências dos aprendizados para a apropriação de outras atividades essenciais à formação humana, tal como a atividade de estudo do professor, que envolve a aprendizagem e o do-

mínio de conhecimentos orientadores de níveis cada vez mais conscientes e intencionais de seu pensar, sentir e agir na escola de Educação Infantil. Com essa compreensão, enfatizamos que a docência em turmas de crianças desde a mais tenra idade requer embasamento nas especificidades existentes em cada momento dos anos iniciais da vida, enfatizando que não há ensino efetivo para crianças sem a consideração dessas especificidades (ARRUDA, 2016).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Maria Cunha de. **A docência na educação infantil:** representações sociais dos professores cursistas do proinfantil do Estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2013.

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil:** configurações Curriculares nos Cursos de Pedagogia. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2013.

ARRUDA, Jeniffer de. **Especificidades da docência na infância:** o foco no trabalho com bebês. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP. 2016.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394 de 20.12.1996. Diário Oficial da União, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.

COIMBRA, Kellen Regina Moraes. **As professoras da Escola "D. Maria":** um estudo sobre identidade e docência na Educação Infantil**.** 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís,MA. 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAGUNDES, Valquiria Regina. **A Docência na Educação Infantil:** a visão de professoras de um CEI da cidade de São Paulo. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais Instituição de Ensino) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP. 2014.

FERREIRA, Silveria Nascimento. **Um desconhecido a porta:** os discursos das professoras da Educação Infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE. 2015.

LIMA, Elieuza Aparecida de. **Especificidades da docência na Educação Infantil:** fase I - Fontes para a pesquisa (1996-2016). Projeto de Pesquisa. Departamento de Didática, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, SP. 2016.

LOPES, Luciana Pereira da Silva. **Identidade docente na Educação Infantil:** marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mary Shima (Orgs.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá: Eduem, 2009. p. 135-150.

NÓBREGA, Suely Soares da. **Representações sociais sobre docência na Educação Infantil na interface com a política de formação de professores**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2012.

OLIVEIRA, AnatáliaDejane Silva de. **A formação em pedagogia para a docência na Educação Infantil:** em busca do sentido da qualidade. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas III.** Madrid: Visor, 1995.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: DIFERENTES OLHARES METODOLOGICOS

Anne Patricia Pimentel
Márcia Gil
Maria Ignez Ferreira Campos
Mariana Zadminas
Pablo Luiz de Faria
Vera Maria Ramos de Vasconcellos*
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/RJ/ PropEd/ Nei:P&E
*vasconcellos.vera@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho[66] apresenta cinco metodologias desenvolvidas no Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (NEI:P&E/UERJ), produzidas no âmbito do município do Rio de Janeiro, nas últimas duas décadas. Buscou-se documentar os impactos e as recentes mudanças nas PPEI municipais, através de: revisão bibliográfica e documental, estudo etnográfico e núcleos de significação. A perspectiva teórica privilegiada é a abordagem sócio-histórico-cultural, que compreende conhecimento como algo constantemente, reconstruído tanto no plano coletivo quanto no individual deixando de lado as certezas, os controles, legitimando outros modos de olhar descontínuos e inesperados (VYGOTSKI, 1998). As pesquisas que aqui dialogam, produzem um texto comum que busca identificar os sentidos atribuídos, os significados partilhados nas relações, interesses, conflitos e angústias presentes em diversos contextos e diferentes áreas da cidade. Os trabalhos articulam discussões tanto da democratização do acesso à primeira etapa da educação básica, quanto à garantia de qualidade das práticas produzidas no cotidiano de creches e EDI[67] com bebês e crianças pequenas.

Palavras-chave: Metodologias; Educação Infantil; Políticas Públicas; município do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

Os trabalhos apresentados[68] aqui, relativos ao município do Rio de Janeiro, enfatizam questões metodológicas. A primeira pesquisa é de Pimentel (2016), que analisou teses e dissertações, de quatro programas de pós-gradu-

[66]O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
[67]Espaço de Desenvolvimento Infantil
[68]Plataforma Brasil: 1.661.130, FAPERJ/Cientista do Nosso Estado – E-26- 203.093/2016.

ação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), referentes à Educação Infantil (2003-2015). A segunda, desenvolvida por Zadminas (2016), que, via *Facebook*, dialogou com 61 egressos de Pedagogia/UERJ, atuantes nos berçários cariocas, avaliou o impacto da formação acadêmica nas práticas pedagógicas com bebês. Os dados dos trabalhos anteriores inspiraram o de Gil (2018), que realizou diagnóstico do lugar do Berçário na dupla gestão municipal (2009 – 2016), no que tange a expansão da rede, os critérios de matrícula e as listas de espera. Corroboraram também com o de Campos (2016-2019) que desenvolve um *follow-up* da própria dissertação (2014), analisando o que permaneceu do Programa de Formação Inicial para Professores de Educação Infantil - PROINFANTIL (BRASIL, 2005), na prática pedagógica de 24 ex-cursistas em três Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI). Todos os trabalhos anteriores inspiram os de Vasconcellos (2017 – 2019) e Farias (2016-2019). O primeiro dialoga com diretoras de 17 creches e EDI[69] e é acompanhado pelo segundo, que observa as concepções e as práticas com literatura para bebês e crianças *bem* pequenas nos berçários de uma creche municipal.

O foco de todas as investigações reside em observar e registrar as consequências das mudanças legais e políticas, nas propostas de ações pedagógicas para as diferentes infâncias, no que tange ao cumprimento da tarefa de oferecer ambientes educacionais de qualidade para bebês e crianças *bem* pequenas (BRASIL, 2017). Os estudos propõem: (i) analisar os percursos das políticas públicas municipais em diálogo com as nacionais; (ii) avaliar quais políticas e propostas desde a promulgação da LDBEN (Lei nº 9394/1996), em especial após as alterações promovidas pela Lei 12796/13 (BRASIL, 2013), que tornaram a frequência à pré-escola obrigatória e seus respectivos impactos na formação de professoras(es) que atuam nas instituições de educação infantil municipais; (iii) registrar e documentar junto com a/o/s profissionais da Educação as ações de cuidado, proteção e produção de ludicidade e conhecimento com crianças pequenas nas instituições de educação infantil, em creches e EDI municipais; (iv) buscar a compreensão dos sentidos das interações e das práticas pedagógicas docentes nos relatos oficiais, comparando-os com as das diretoras, professora/es e agentes de educação infantil, nossos interlocutores privilegiados.

A fundamentação teórica está apoiada em Lev Vygotski (1998, 2011), o que nos leva a olhar o conhecimento como possibilidade e optar por metodologias, cuja a própria pesquisa seja momento de arriscar novas perspectivas e vivências, evitando somente reconhecer ações metodológicas já consolidadas. Assim, os diferentes discursos são reorganizados e (re)significados de forma singular, permitindo uma reflexão sobre a prática e a construção de um novo olhar sobre ela. Buscar uma visão de conhecimento prospectivo (VYGOTSKI, 1989), o que significa investir na produção de pesquisas que valorizem o novo,

[69]Na 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE – SME/RJ)

lidam com o imprevisto, com o súbito, com as surpresas e o repentino; abandonando saberes fossilizados, controles previsíveis, percebendo no desconhecido a legitimidade de outros modos de olhar e de fazer diferente.

AS PESQUISAS E SUAS MODALIDADES DE ANÁLISE

Todas as pesquisas desenvolvidas em nosso grupo de estudo, iniciam com o que Pimentel (2016)[70], realizou na dissertação, isto é, uma revisão bibliográfica. A realizada pela autora é do tipo Estado do Conhecimento e focou nas produções científicas de quatro programas de pós-graduação da UERJ[71], no período de 2003 – 2015, que versavam sobre os temas: Infância, Educação Infantil e Creche.

Trabalhar com o Estado do Conhecimento consiste em sistematizar o que foi produzido durante um período de tempo e área de abrangência (SPOSITO, 2009), olhando para os rastros por eles deixados (ALVAREZ, 2003) no percurso histórico de sua produção. Brzezinski (1999) reafirma que esse procedimento metodológico se constitui numa análise crítica do conteúdo e compara o procedimento do pesquisador ao de um arqueólogo que se debruça sobre as pistas ou os traços dos documentos que ele descobre.

O procedimento de busca começa com as informações do banco de teses do portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); portal escolhido por ser o de maior importância na divulgação, expansão e consolidação das produções da Pós-graduação *strictu sensu* no Brasil. O segundo passo foi acessar a produção científica disponibilizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro[72]. Os programas analisados foram três de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

As produções selecionadas utilizavam as palavras-chave: Infância, Educação Infantil e Creche. A análise dos dados aconteceu a partir do termo mais amplo "Infância" ao mais incluso "Creche". Nesta etapa se configura semelhante a um processo de decantação[73]; ou seja, uma forma de separação

---

[70]PIMENTEL, Anne Patricia. 12 anos (2003 – 2015) de Infância e Educação Infantil na UERJ: entre teses e dissertações. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2016.

[71]Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED); Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU), Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC).

[72]No ano de 2005, através da Resolução AE-16/ Reitoria/ 2005, foi implantada a rede da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e estabelecido o prazo de doze meses para sua implementação. A biblioteca virtual assim constitui-se uma importante fonte de busca, sobretudo para a produção dos últimos dez anos.

[73]Na área do componente curricular "Química" a decantação é um processo que consiste em separar misturas heterogêneas. Esta definição do termo está presente na página: http://www.infoescola.com/quimica/decantacao/. Acessada em 25.04.2016

dos estudos (infância, educação infantil e creche) de modo a organizar o refinamento da análise.

O primeiro momento de quantificação e mapeamento das pesquisas, foram encontrados a totalidade de 67 trabalhos (53 dissertações e 14 teses). Na temática mais ampliada, sobre a Infância (0 – 12 anos), foram selecionadas 29 produções, no que diz respeito ao tema Educação Infantil (creche e pré-escola) foram encontrados 19 trabalhos e no que se refere exclusivamente à temática Creche, foram identificadas 19 pesquisas. Foi utilizado como critério de identificação dos trabalhos o título, palavras-chave, autor, orientador, ano de publicação e instituição. Cada um desses itens foi inserido em tabela Excel e trabalhado a partir da leitura dos resumos das teses e dissertações selecionadas. Para cada um desses dados, foi realizada a análise interpretativa do conteúdo presente nas palavras (qualitativa), além da contagem da frequência dos termos (quantitativa), o que contribuiu para a construção dos eixos-temáticos.

O último passo foi a seleção dos trabalhos relacionados às creches. A opção de analisar criticamente os estudos sobre Creche esteve ligada à necessidade de resgatar as produções realizadas no mesmo momento histórico em que o poder público municipal da cidade do Rio de Janeiro transferiu oficialmente as creches, antes sob a gestão da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SMDS, para a Secretaria Municipal de Educação – SME.

Além dos procedimentos adotados para o mapeamento dos estudos sobre a Infância e a Educação Infantil, para os exclusivos da Creche (0 – 3 anos), foi realizada leitura minuciosa das Introduções dos trabalhos, parte metodológica e as considerações finais. Outra metodologia adotada, como instrumento de leitura e síntese foi o Mapa Conceitual (NOVAK, 1970). O mapa conceitual é constituído por palavras-chave e frases de ligação retirados após leitura aprofundada do texto. Na pesquisa realizada, o mapeamento dos principais conceitos foi utilizado como estratégia para a organização e representação do conhecimento no processo de sua construção.

Essas ações, para além de identificar o estudo e mapeá-lo num determinado tempo (2003 – 2015) e espaço (os *sites* dos quatro programas), possibilitaram verificar as tendências, opções metodológicas, estratégias, referenciais teóricos e ênfases dadas no recorte temporal e na área em foco. O levantamento das produções científicas no período histórico proposto possibilitou mapear as principais temáticas emergentes desses debates e, ainda, desvelar, na trajetória da produção, alguns desafios e apontar oportunidades de pesquisa para um futuro próximo (TORRES e PALHARES, 2014).

A importância da revisão bibliográfica densa realizada não está somente nas informações levantadas (aspecto quantitativo) mas, principalmente, no diagnóstico e imagens da Educação Infantil encontradas nos estudos, que revelam nuances e facetas (aspecto qualitativo) específicas para a área.

A segunda modalidade de investigação a ser discutida, foi realizada por Zadminas (2016)[74] que buscou entender os saberes e práticas das Professoras de Educação Infantil (PEI) da rede municipal do Rio de Janeiro, egressas do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e estavam atuando no berçário. Zadminas (2016) realizou, inicialmente, uma analise documental das deliberações (Deliberação 22/1991[75], Deliberação 12 /2003[76] e Deliberação 44/2011[77]) referentes aos currículos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UERJ. O que informou que a própria concepção de currículo foi reformulada nas três deliberações, pois novas escolhas e decisões precisavam ser tomadas para atender as reformas das políticas nacionais. As mudanças curriculares, concretizadas na Deliberação 044/2011, tiveram o objetivo de atender à solicitação da CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e à Deliberação CEE-RJ nº 298, de 18 de julho de 2006.[78]

A análise minuciosa realizada possibilitou o entendimento das nuances que envolvem as deliberações, levando ao segundo passo de análise: os títulos das disciplinas relacionados a Educação Infantil e as ementas das mesmas. Essa análise privilegiou as disciplinas obrigatórias,[79] entendendo que as eletivas são de livre escolha e nem sempre são oferecidas em todos os semestres.

O período escolhido seguiu dois fatores: o início do novo currículo, correspondente à Deliberação 012/2003 e, seguindo Pimentel (2016), a passagem das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME).

A busca das disciplinas se deu pelas palavras chave; creche, zero a seis anos, desenvolvimento, infantil, infância e formação. O objetivo foi verificar em quantas disciplinas essas palavras apareciam e se nas ementas havia menção a crianças de 0 a 3anos. A pesquisa apontou não haver mudanças significativas de uma resolução para a outra em termos de disciplina e que apesar de serem nove disciplinas específicas de Educação Infantil, referentes a dois departamentos do curso (DEDI e DCSA) [80], somente duas ementas, dispõem sobre o tema creche e crianças de 0 a 6 anos.

---

[74]ZADMINAS, M.R. Pei egressos da UERJ no *facebook:* Uma busca pelos saberes e práticas no berçário carioca. Dissertação de Mestrado. UERJ 2016

[75]Regula o currículo pleno do curso de Pedagogia e a estrutura departamental da Faculdade de Educação.

[76]Cria o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Uerj.

[77]Reformula o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Uerj (Campus Maracanã) e cria o campo de atuação em Ensino Médio na modalidade Normal.

[78]Altera a ementa da Deliberação nº 44/2011 e seus artigos 1º, 2º e 7º

[79]As atividades culturais, a monografia e o PPP também são disciplinas obrigatórias, contudo não serão incluídas nesta análise em razão da diversidade de conteúdo.

[80]A Faculdade de Educação da Uerj abrange seis departamentos: DEAE – Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, DCSE – Departamento de Ciências Sociais e Educação, DEDI – Departamento de Estudos da Infância, DEIC – Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, DESF – Departamento de Estudos da Subjetividade e da Formação Humana, DEPAG – Departamento de Estudos de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação.

A análise acima aponta que o egresso da UERJ, quando se tornar professor/a de Educação Infantil e vier a atuar em creche e pré-escola, terá dificuldades em fazê-lo, pois não recebeu uma formação que o habilite a trabalhar com qualidade com crianças de 0 a 03anos, em regência de turmas de berçário.

Esta lacuna direcionou a segunda parte da investigação, dessa vez o uso do *Facebook* foi a ferramenta de busca escolhida. O instrumento de análise utilizado foi o *software* para a realização de um estudo etnográfico. Inicialmente, buscou-se pela palavra berçário no *facebook* e cinco grupos foram encontrados, todos relacionados a PEI, Educação Infantil e ao município do Rio de Janeiro.

Foi elaborado um acervo temático do *post* dos cinco grupos, organizados a partir das palavras chave de cada *post*. Foram criadas categorias de análise, seguindo Bardin (2011, p. 149) que diz "Um bom analista será, talvez, em primeiro lugar, alguém cuja capacidade de categorizar será desenvolvida". As categorias encontradas foram: Quem fica no berçário, solidão ou castigo? Atividades pedagógicas e o famoso pedagógico; saúde física e mental do PEI: as dores do corpo e as dores da alma e prática cotidiana no berçário, meu curso serviu para quê?

O momento seguinte da pesquisa foi criar um grupo no *facebook,* que respondesse as necessidades da investigação, isto é fosse formados por PEI, egressos da UERJ do curso de pedagogia e que atuassem em berçários cariocas. O grupo foi formado por 61 membros e cada uma das cinco categorias de análise foi discutida por todas. Para realizar a análise sociométrica[81] que permitiu perceber e codificar as interações dos participantes do grupo, contamos com outra ferramenta chamada Gephi[82] e para a análise detalhada das narrativas optamos pelo software ATLAS.TI. Todos os códigos encontrados foram contabilizados, utilizando uma ferramenta que no *software* denomina-se *network*. Foi construída uma rede de relações para perceber quais *códigos* e *famílias* se relacionaram entre si. O código berçário foi escolhido para fins de análise.

Com o *software* ATLAS.TI, mais uma *leitura flutuante* de todo o material produzido nos seis grupos do *Facebook*, foi realizada totalizando nove arquivos. O que resultou em 25 códigos[83] representantes das narrativas das PEI. Os códigos foram agrupados pelo critério de correlação em "famílias". A família Berçário, por exemplo, agrupa os códigos bebê, criança, turma mista e Berçário. Outras famílias também foram criadas: assistencialista, atividade pedagógica, formação, função, PEI, relação com a equipe e sentimentos.

---

[81]Essa análise é relativa as interações que aconteciam no grupo.

[82]Gephi 0.9.0 é um *software* que permite fazer uma análise das relações que ocorrem nas páginas do *Facebook.*

[83]Os números ao lado de cada código representam a quantidade de vezes em que ele apareceu em todos os nove arquivos. Com base nos códigos, criamos famílias que se relacionam com os códigos criados. No fim, privilegiaremos os códigos e, em especial, o código Berçário, que é nosso objeto de análise.

Depois de o código ter sido contabilizado, buscou-se entender o contexto em que a palavra "Berçário" aparecia. Foi feita uma *quotation*, ou seja, uma cotação, com esse código, com as falas em que ele aparecia. Esse levantamento se revelou bastante rico de dados, levando a optar por apresentar, no corpo do texto, pelo menos um exemplo de cada contexto que envolvia o Berçário nas narrativas das PEI nos seis grupos. A pesquisa realizada destaca que o *Facebook* pode ser um espaço privilegiado de investigação e trocas de conhecimento. O conhecimento construído por meio do *Facebook* ou dos *sites* de busca pode representar outra modalidade de formação continuada, horizontal e em serviço.

A tese de Gil (2018)[84] teve por objetivo contribuir para a análise das Políticas Públicas de Educação Infantil, desenvolvidas no município do Rio de Janeiro, no período de 2009 a 2016. A pesquisa analisou a expansão da Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro, via construção de Espaços de Desenvolvimento Infantil - EDI e os impactos de tais construções no fluxo de matrículas em creches e pré-escolas, por Coordenadoria Regional de Educação – CRE, tendo como foco as crianças de berçário (0 a 2 anos). O período investigado (2009 a 2016), abarcou gestão municipal dupla, o que permitiu acompanhar a trajetória das políticas públicas criadas para essa etapa. Foi realizada pesquisa documental, qualitativa-quantitativa, com produção de dados a partir de informações do site da prefeitura, documentos e legislações municipais, dados do Censo, do FNDE e do Observatório do PNE. Os dados sobre matrículas no período estudado foram agrupados em períodos denominados: de "Transição" (2009- 2010) onde as políticas existentes foram mantidas, enquanto outras iam sendo elaboradas, de "Implementação" (2011 - 2013), onde as novas políticas começaram a produzir resultados e de "Consolidação das Políticas" (2014 – 2016) período final que reafirmou as intenções municipais.

O referencial teórico-analítico privilegiou o Ciclo de Políticas (BALL e BOWE, 1992) e contribuiu para compreender o processo de produção de políticas nacionais e seus efeitos na local. A partir deste referencial discutiu-se o papel de influência dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, na elaboração das políticas nacionais e locais. Para tanto, foram examinadas legislações e programas voltados para a transferência de recursos financeiros, desde a criação do FUNDEB (BRASIL, 2006) incluindo a Educação Infantil, como o Proinfância (BRASIL, 2007) e a ação Brasil Carinhoso (BRASIL, 2012). As relações existentes entre as políticas nacionais e as locais, bem como as concepções, interesses e ações propostas nas Metas e nas Estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) voltada para a etapa da Educação Infantil, foram observadas. Em relação às políticas locais, os dois Planos Estratégicos elaborados ao longo da gestão dupla carioca (RIO

[84]GIL, Márcia de Oliveira Gomes. Políticas públicas de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro:berçário em foco (2009 a 2016). 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped), Rio de Janeiro, 2018.

DE JANEIRO 2009 e 2013) serviram de base para avaliar o quanto as metas propostas foram alcançadas. Outra dimensão analisada foi a lista de espera existente referente às creches e as decisões judiciais do Ministério Público, obrigando a matrícula de crianças na creche. O resultado do cruzamento dos dados levantados aponta que a garantia do direito à creche de bebês, tem sido encoberto, especialmente após a promulgação da Lei nº 12796/13 e da Lei nº 13005/14, definindo obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos, na pré-escola, fragilizando a oferta de creche na rede pública da cidade, em especial do grupamento berçário.

O estudo a seguir é parte de duas pesquisas, situadas no campo das políticas públicas de formação de profissionais de Educação Infantil. A investigação de Campos (2014)[85] abordou a operacionalização e a análise dos dados de um programa de formação de profissionais que trabalha com a educação de crianças de até cinco anos em creches e pré-escolas brasileiras. A pesquisa apresentou um referencial teórico-metodológico, no qual é possível pensar a partir das categorias *sentido* e *significado* a construção de Núcleos de Significação[86] produzidos em diversos materiais.

Dentro da abordagem metodológica adotada e em acordo com Soares (2011, p. 178), os *sentidos* e *significados* estão presentes nos pré-indicadores, "de modo que são seus conteúdos que nos permitem realizar abstrações e, assim, nos aproximarmos do concreto que configura a dimensão subjetiva". *Sentidos e significados* consistem em fenômenos distintos, complexos e inter-relacionados (AGUIAR, 2006). Nesta perspectiva teórico-metodológica algumas etapas são indispensáveis: leitura flutuante e levantamento de pré-indicadores; indicadores e conteúdos temáticos e núcleos de significação.

Na leitura flutuante e organização do material, faz-se o levantamento dos "Pré-Indicadores", que são o primeiro momento, ainda empírico da pesquisa, em que a palavra com significado destaca-se como a unidade de análise (AGUIAR e OZELLA, 2006; 2013). O objetivo não é fazer uma análise discursiva das construções narrativas, mas colocar em relevo o contexto em que se insere o sujeito, composto por suas narrativas e as condições de produção histórico-sociais em que as palavras circulam. A segunda etapa: "Indicadores e Conteúdos Temáticos" consiste da aglutinação dos pré-indicadores, partindo dos princípios da similaridade, complementaridade ou contraposição. A intenção é aglutinar os pré-indicadores pelos itens já descritos de modo a produzir unidades menores de análise. A categorização busca apreender a totalidade das produções escritas, preservando o princípio da constituição do movimento histórico. Para cada pré-indicador, há a nomeação do que ele significa a partir

[85]CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos Projetos de Estudos. Dissertação de Mestrado. UERJ. 2014.

[86]A expressão Núcleo de Significação foi cunhada por Aguiar e Ozella (2006) no artigo Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Revista Psicologia, Ciência e Profissão, 26 (2), 222-245

de uma unidade de análise o que será, posteriormente, articulado à constituição dos "Núcleos de Significação".

A "Construção e Análise dos Núcleos de Significação" resultam do processo de articulação do conjunto de indicadores. A tarefa, nesta 3ª etapa, é articular os indicadores construídos a partir dos pré-indicadores. A leitura dos mesmos permite compilar e, posteriormente, construir Núcleos de Significação a partir de aproximação, distanciamento, divergência, convergência, similaridade, complementaridade e oposição.

Naquele estudo (CAMPOS, 2014) os Núcleos de Significação foram analisados à luz do conceito de criança elaborado pelos sujeitos da pesquisa e a partir das experiências sócio-histórico-culturais vividas por elas. Isto porque os significados, muito "embora sejam estáveis, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, consequentemente, a relação que mantêm com o pensamento" (AGUIAR, 2006, p. 13).

Ao buscar compreender a *concepção de criança*[87] na pesquisa (CAMPOS, 2014) foi necessário codificar o material e nomeá-los em pré-indicadores, aproximar aqueles que continham elementos de um item maior. Foram aglutinados 6 (seis) concepções de criança: a) *A criança formatada*: aquela adequada aos comportamentos esperados por uma concepção de criança estereotipada. Visão oposta à apresentada pelo PROINFANTIL; b) *A criança em desenvolvimento*: nela há a visão de passagem gradual e em etapas ainda desvinculada da proposta do programa; c) *A criança que brinca:* está relacionada às relações e às ações do fazer na brincadeira. Aproxima-se da proposta do PROINFANTIL, trazendo a ideia de uma criança em interação; d) *A criança cidadã de direito:* visão voltada para o social. Aproxima-se do que foi trabalhado no documento oficial; e) *A criança singular*: menos vinculada a ordem legal e mais das interações. Dá visibilidade à concepção de criança do programa e, f) *A criança social e histórica*: um sujeito de relação com o mundo. Concepção mais próxima ao discurso do PROINFANTIL.

No segundo estudo (Campos, 2016-2019)[88] os Núcleos de Significação estão sendo construídos a partir dos significados compartilhados e os sentidos produzidos sobre a formação docente dos profissionais da Educação Infantil

[87]Os Projetos de Estudos elaborados como tarefa de conclusão do PROINFANTIL (Projeto do Ministério da Educação brasileiro, criado em 2004, e objetivava agilizar o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96, artigo 62- que embora priorize a formação em nível superior para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, admite a formação em nível médio: modalidade normal)- foram tomados como objeto de análise para compreender os discursos construídos e que estão em circularidade na produção de um contexto. A análise dos Projetos de Estudos possibilitou perceber a relação estabelecida entre a formação das Agentes Auxiliares de Creche (AAC) e suas visões de criança presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches.
[88]CAMPOS, M. Ignez. PROINFANTIL: política em ação nas narrativas dos educadores da infância carioca. Qualificação de Doutorado. ProPed/ UERJ/ 2017.

- Agente Auxiliar de Creche – do município de Rio de Janeiro, entre 2010 e 2011, do PROINFANTIL e sua reverberação nas agora Agentes de Educação Infantil de três creches cariocas, pertencentes à 2ª CRE[89]. As narrativas são produzidas na triangulação dos dados de: questionários, grupos focais e entrevistas.

Os Núcleos de Significação emergem do trabalho de organização e análise dos dados. São arranjos possíveis dentro de inúmeros caminhos, pois o campo empírico é um lugar de tensão permanente, portanto provisório. No movimento da pesquisa e na produção discursiva dos participantes envolvidos se entrelaçam a nossa própria produção. Isso porque compreender o que se diz é considerar o contexto da enunciação, pois os sentidos que circulam interferem no significado produzido**,** o que, por sua vez trazem novos sentidos sobre as coisas do mundo. Assim sendo, os diversos materiais de análise compõem um conjunto de interpretações ou versões da realidade teórica e prática dos sujeitos, de acordo com a leitura compreensiva que cada um faz dos textos e de suas próprias produções, condições, visões políticas, credos e do momento histórico-cultural vivido.

A pesquisa em desenvolvimento "Crianças e Literatura: percursos em um berçário no município do Rio de Janeiro" (FARIAS, 2016-2019) pretende conhecer as práticas pedagógicas produzidas cotidianamente com crianças pequenas em uma instituição de educação infantil municipal. O local possui duas importantes centralidades: i) educa e cuida de crianças com até 02 anos, configura-se, pois, como um berçário e ii) está localizado no Morro do Banco, no bairro do Itanhangá, 7ª CRE, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

A literatura está presente nos cotidianos da educação infantil, cabe investigar e conhecer seus usos, as políticas públicas que subsidiam as ações, os espaços destinados aos livros nas instituições, as práticas desenvolvidas pelas professoras e, principalmente, os significados atribuídos pelos bebês e crianças *bem* pequenas às histórias e como elas (re) significam o lido. Essas são as premissas centrais que orientam a pesquisa.

O foco está na relação das crianças com a literatura, as concepções e as práticas que orientam tais aproximações, pois eles corresponde a imperativos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos que orientam as pesquisas desenvolvidas no NEI:P&E/UERJ. Esta pesquisa amplia a de Vasconcellos (2016)[90], que busca estabelecer diálogo semanal, na modalidade Grupo Operativo, com as gestoras de 17 unidades (creches e EDI) e os profissionais das unidades, a fim de registrar e documentar as ações e trabalhos desenvolvidos. Na especificidade da pesquisa de Farias (2016 – 2019) a relação é com a literatura, bebês

[89]Coordenadoria Regional de Educação.

[90]VASCONCELLOS, V.M.R. Projeto de Pesquisa (2016 – 2019) - *Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro*. (Plataforma Brasil Nº 1.607.838 e CNE/ FAPERJ (E-26- 203.093/2016),).

e crianças *bem* pequenas (BRASIL, 2017). Há a intenção da construção de uma análise ampla, como fatores econômicos, administrativos, pedagógicos, sociais e políticos que permeiam e atravessam as práticas com crianças em creches. O objetivo é conhecer as realidades macrossociais e microssociais, incluindo as perspectivas dos sujeitos envolvidos no cotidiano da Educação Infantil. As pesquisas desenvolvem um trabalho pendular, à medida que oscilam entre o macro e o micro, reconhecendo nas relações crianças-crianças, crianças-adultos e adultos-adultos o eixo mais expressivo de explicitação da real política pública.

Como procedimentos metodológicos pretende-se desenvolver um Estudo de Caso, em diálogo constante com a equipe da instituição de educação infantil municipal a fim de conhecer, analisar e documentar o trabalho pedagógico produzido com e pelas crianças e adultos no que se refere, prioritariamente, as práticas com a literatura. Afirma-se, assim, o desejo de valorizar a história e os fazeres cotidianos já construídos e produzidos pelos profissionais da referida unidade. "Produzir conhecimento com" constitui uma opção ética de produção do conhecimento.

Destaca-se já nas primeiras análises uma atividade de caráter semanal que envolve os cinco grupamentos da creche, intitulada "Quarta Encantada", com duração de, aproximadamente, uma hora. As profissionais buscam histórias que são lidas, recontadas ou encenadas para as crianças com diversos elementos, como fantasias, fantoches, cenários ou brinquedos. O espaços utilizado é o mais amplos da instituição - a varanda do segundo andar (solário) ou alguma sala de maior porte, levando em consideração o clima e a temperatura do dia. As crianças participam, inicialmente, como plateia, porém, do meio para o final da atividade, começam a brincar entre elas com os elementos utilizados na história. A literatura , assim entendida, como ação coletiva, fio condutor que estrutura interações e brincadeiras de crianças de diferentes idades e grupamentos. Seguimos Vygotski (2011), que aponta que as funções psíquicas são anteriormente mediadas por processos sociais. A atividade descrita pode ser compreendida como processo social e coletivo que possui uma intencionalidade pedagógica em que a literatura se apresenta como um eixo transversal no própria história de vida de todos os participantes (crianças e professores).

A literatura, portanto, nesta perspectiva apresentada e analisada na creche municipal, assume uma centralidade no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas uma vez que o trabalho realizado e as práticas que se iniciam nela e com ela, fornecem elementos tanto para pensamento quanto pela linguagem, nas palavras do autor (2011, p. 62) "o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança." O caráter social e histórico da literatura ganha relevância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os percursos metodológicos apresentados foram construídos em função das especificidades de cada estudo, tendo em comum os mesmos pressupostos teóricos e o interesse em temáticas que envolvem a Educação Infantil. Nossos estudos procuram abarcar aspectos da realidade e nos apontam a necessidade de pensar as políticas públicas, as muitas vozes e possibilidades de interpretação de suas lacunas. Por essa razão insistimos na necessidade de uma formação inicial e continuada que garanta especificidade da Educação Infantil, especialmente da creche, além de políticas que visibilizem os bebês e as crianças *bem* pequenas, assegurando o acesso à creche.

O compromisso principal de todas as pesquisas desenvolvidas no NEI:P&E/UERJ é contribuir para a compreensão da Educação Infantil, suas políticas e práticas, a partir das realidades municipais, impactadas sobremaneira nos últimos anos pela expansão do Ensino Fundamental de nove anos de duração, com início aos 06 anos. Houve, assim, alteração na faixa etária correspondente à pré-escola e, mais recentemente, na idade do início da escolaridade obrigatória para 04 anos de idade (Lei nº 12.796 - BRASIL, 2013). O que provocou novos arranjos e reordenações na primeira etapa da Educação Básica, por deixar a creche fora dessas formulações e dos debates oficiais. Conhecer como as crianças são educadas e cuidadas constitui um imperativo ético e político na sociedade contemporânea brasileira. Esperamos que tais caminhos possam contribuir com outros pesquisadores que façam investigações semelhantes as nossas, através de ideias, intervenções e olhares que consideram a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v.1, p. 11-22.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia**: Ciência e Profissão. vol. 26, nº 2. Brasília, Junho/2006

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira. Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013

ALVAREZ, A. **La arqueologia y la genealogia como herramientas para explicar la hipóteses sobre la Sociedade Educadora**, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview oftheissues. ***Journalof Curriculum Studies***, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977), 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências

BRZEZINSKI, Iria. Estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação: teses e dissertações do período 2003-2010. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, 2013.

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro**: concepções de criança nos Projetos de Estudos. Dissertação de Mestrado. UERJ. 2014.

_____. **PROINFANTIL**: política em ação nas narrativas dos educadores da infância carioca . Qualificação de Doutorado. PropED/ UERJ/ 2017.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2017

CHERVEL, A (1990). **História das Disciplinas Escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & amp; Educação, 2. 177 – 229.

DELIBERAÇÃO Nº 012 /03 Cria o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ.

DELIBERAÇÃO Nº 022/91 Regula o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia e a Estrutura Departamental da Faculdade de Educação.

DELIBERAÇÃO Nº 044/2011 Reformula o Currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ (Campus Maracanã) e cria o campo de atuação em Ensino Médio na Modalidade Normal.

FARIA, Pablo Luiz de. **Crianças e Literatura**: percursos em uma instituição de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro. Qualificação de Doutorado. PROPed/UERJ.

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. **Políticas públicas de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro**: berçário em foco (2009 a 2016). 2018. 208 f. Tese

(Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped), Rio de Janeiro, 2018.

PIMENTEL, Anne Patricia. **12 anos (2003 – 2015) de Infância e Educação Infantil na UERJ**: entre teses e dissertações. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2016.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em 03 fev. 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. **O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.

SOARES, Júlio, Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

TORRES, Leonor Lima e PALHARES, José Augusto. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação**. Instituto de Educação da Universidade do Minho. Edições Húmus, 2014.

VASCONCELLOS, V.M.R. Projeto de Pesquisa (2016 – 2019) - **Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro**. (Plataforma Brasil Nº 1.607.838 e FAPERJ/E-26- 203.093/2016).

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011

ZADMINAS, M.R. **Pei egressos da UERJ no *facebook*:** Uma busca pelos saberes e práticas no berçário carioca. Dissertação de Mestrado. UERJ 2016

EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIAS E CIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?[91]

Vania Carvalho de Araújo*
Alexandra Santuzzi Zuccolotto
Conceição Regina Pinto de Oliveira
Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da Matta
Universidade Federal do Espírito Santo
Grupo de Pesquisa Infância Educação Sociedade e Cultura – IESC
*vcaraujoufes@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa, em andamento, problematiza a educação infantil a partir de certas linhas pouco visíveis na dinâmica social da escola e fora dela que podem influenciar tanto nas relações estabelecidas com a cidade quanto na formação das crianças. Objetiva investigar, por meio de um estudo etnográfico, as possibilidades de interação entre as instituições de educação infantil, suas infâncias e a cidade. Como campo de pesquisa privilegia duas instituições públicas de educação infantil, sendo uma localizada no município de Vitória e uma em contexto rural de Guarapari. Os sujeitos da pesquisa são crianças com idades de cinco anos, moradoras do bairro onde estudam, e suas respectivas professoras. Para a análise e descrição dos dados são utilizadas a observação participante das práticas cotidianas vividas pelas crianças, registros em diário de campo, rodas de conversa com as crianças, conversas informais e entrevistas com as professoras participantes, incluindo-se a análise dos projetos políticos pedagógicos produzidos pelas instituições investigadas. Fotografias, desenhos e alguns recursos geotecnológicos (GPS, mapas digitais, mapas afetivos etc.) também são utilizados para uma melhor compreensão dos percursos feitos diariamente pelas crianças e caracterização dos seus contextos de vida. Se as instituições educativas têm sido interpeladas, na contemporaneidade, pelos diferentes acontecimentos da cidade, é porque cidade e escola precisam estabelecer uma relação dialógica mais efetiva e contínua, tendo como perspectiva as crianças e suas infâncias que se fazem presentes nas suas diferentes tramas sociais. Compreender as relações que se estabelecem entre a escola, as crianças e a cidade podem muito bem nos ajudar a perceber as filigranas de uma experiência pouco visível ao conjunto da sociedade. Ao privilegiar uma relação dialógica entre o pesquisador, as crianças e suas professoras, o percurso da pesquisa exige uma percepção mais sensível da realidade a ser investigada, ao tempo em que nos ajuda a transgredir fronteiras simbólicas e sociais entre a

[91]Esta pesquisa conta com a Cooperação Técnica-Científica da Universidade do Minho (Portugal) com a participação do Prof. Manuel Jacinto Sarmento, além dos pesquisadores colaboradores, Cristiano Meiga Belém e Andrize Ramires Costa (Pós-doutoranda PPGE/UFES).

cidade, a escola e suas diferentes infâncias ainda não perceptíveis e, muitas vezes, percebidas como irrelevantes. Assim, investigar a dinâmica social que ocorre na relação entre as instituições de educação infantil, a cidade e suas infâncias torna-se uma prerrogativa importante, sobretudo se considerarmos as diferentes forças que tornam cada vez mais complexa a relação da cidade com a escola, tornando as crianças, muitas vezes, reféns de uma realidade nem sempre convergente com o seu direito a uma convivência comunitária e educativa aberta às diferentes manifestações das sociabilidades humanas.

Palavras-chave: 1. Educação infantil e cidade; 2. Cidade e culturas infantis; 3. Infância e cidade.

INTRODUÇÃO

A escola, historicamente, tem sido considerada um espaço privilegiado de produção e socialização do conhecimento, além de uma instituição importante na formação educativa. Se tal institucionalidade ampliou o reconhecimento público da educação à escola por meio de um conjunto de práticas, regras e papéis sociais, por seu turno, elegeu a escola como o lugar mais adequado (ou único) à presença das crianças na cidade, pospondo, assim, outras experiências que ocorrem no extramuros escolar (DEBORTOLI, 2008).

Negar as questões sociais, econômicas, políticas que rondam a escola e a vida das diferentes infâncias seria o mesmo que impor a ruptura de uma realidade interligada, mesmo que artificialmente dividida e reclusa a uma determinada normatividade. Kramer (1996, p. 15) ressalta que "[...] não devemos reduzir o conceito de conhecimento a sua dimensão de ciência e a uma dada concepção de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural". De nossa parte, entendemos que os artefatos culturais e sociais que se encontram historicamente disponíveis na sociedade podem qualificar as responsabilidades públicas que a escola tem na formação das crianças, pois certos desafios estão intimamente ligados às questões básicas da vida social. "Quanto mais diversificado o meio sociocultural, maiores serão as possibilidades de conhecimento, de criação" (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 17) e de formação. Quando o conhecimento suscita o repensar do sentido das experiências que fazemos em sociedade, nos remetemos à cidade como um lugar atravessado por um conjunto de práticas, memórias, sociabilidades, prazeres e temores. Desse modo, a formação das crianças pode ser alargada se essa compreensão transcender os limites muitas vezes interpostos em nome de direitos, pela via de uma institucionalidade que se propõe equânime.

Na antiguidade clássica, a pólis era considerada pelos gregos como uma forma mais elevada do convívio humano. As crianças e os jovens eram formados com vistas às responsabilidades futuras na pólis, levando em considera-

ção tudo aquilo que ela conservava como legado comum a ser compartilhado às futuras gerações. Assim, introduzir as crianças ao mundo, era introduzi-las na memória da comunidade, considerando-as não como um vir-a-ser no sentido apenas de preparação para o exercício futuro das responsabilidades, mas como uma experiência compartilhada que levaria a esse exercício, não meramente como uma atividade posterior à fase infantil, mas como uma atividade formativa constituinte da vida de todos da comunidade.

Participar na pólis era decidir conjuntamente o que era justo e injusto para a cidade e seus habitantes, pois sua gestão era uma questão política de primeira grandeza e dizia respeito à vida comum, ao bem comum e não aos interesses privados. Por isso, a educação (a Paidéia) assumia um significado importante na formação das crianças, pois uma educação formadora do homem e do cidadão serviria como fundamento da sociedade e do bom convívio social na cidade (FIALHO, 2011).

Passados séculos dessa experiência, o legado da pólis continua a tangenciar as discussões acerca da escola e sua relação com a cidade, haja vista algumas iniciativas no âmbito das políticas públicas para tornar visível a cidade na escola e a escola na cidade. Como exemplo, podemos citar propostas em curso que procuram ampliar formas de participação das crianças na cidade, chamando a atenção para o reconhecimento das crianças e das suas culturas e da cidade como um espaço referente de possibilidades educativas. Dentre as propostas, destacamos duas que tem se constituído em uma ação de larga escala em diferentes países, como por exemplo, a Carta das Cidades Educadoras – surgida em Barcelona em 1990, como um estímulo à adesão de cidades que se comprometem a levar a cabo políticas de educação na cidade em seus diferentes campos de atuação com o objetivo de promover direitos, condições de liberdade e igualdade, oportunidades de formação, entretenimento, formação pessoal, práticas de cidadania democrática etc.

Embora se refira indistintamente ao conjunto de seus habitantes, seu princípio 3º destaca: "A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações não somente enquanto fórmula de existência pacífica, mas como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes". Em seu 10º princípio, por seu turno, propõe a adoção de "espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural" com especial atenção à infância e à juventude (CENPEC, 2006).

Outra iniciativa de âmbito internacional foi adotada pelo UNICEF no ano de 1996: "Cidade Amiga das Crianças", cujo objetivo é promover a resolução aprovada na segunda Conferência das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (HABITAT II). Na referida Conferência, o bem-estar da criança é situado como "o principal indicador de um habitat saudável, de uma sociedade democrática e de boa governança". Uma cidade amiga da criança ressalta:

> [...] tem por objetivo garantir que sejam respeitados os direitos da criança a serviços essenciais de saúde, educação, abrigo, água limpa e instalações sanitárias decentes, e proteção contra a violência, abusos e exploração. [...]. Promove os direitos da criança a andar sozinhas nas ruas com segurança, encontrar amigos e brincar, viver em um ambiente não poluído, com espaços verdes, participar de eventos culturais e sociais e exercer sua cidadania em condições de igualdade em sua cidade, com acesso a todos os serviços, sem sofrer qualquer tipo de discriminação. (UNICEF, 2009)

Além dessas duas iniciativas de âmbito internacional, várias propostas no Brasil são difundidas com o fito de chamar a atenção para o necessário reconhecimento dos direitos das crianças aos diferentes espaços e tempos da cidade e as possibilidades de uma maior articulação entre a cidade e a escola. Tais iniciativas, sem dúvida, traduzem uma sensibilidade acerca das condições de vida das crianças e nos desafiam a promover políticas públicas e a refletir sobre os enunciados que vão se constituindo em torno de tal plataforma, sobretudo se levarmos em conta que as mesmas crianças que se encontram matriculadas nas escolas, são as que convivem diariamente com os efeitos, muitas vezes, perversos e constrangedores da cidade. Quando se trata de crianças mais novas, essas questões tendem a se complexificar não apenas por requererem formas mais intensivas de proteção, mas por estarem desprovidas de visibilidade pública (SARMENTO, 2007).

Os deslocamentos cotidianos das crianças às escolas traduzem um emaranhado de impressões e experiências que, muitas vezes, são desconhecidas ao contexto escolar. Mais do que um modo de observar o que passa à sua volta, as crianças carregam consigo o universo cultural e social de onde vivem e fazem-no ao reproduzir e reinterpretar as relações que estabelecem com os seus pares e com os adultos, seja nas brincadeiras, no modo de representar um acontecimento, nas experiências que fazem do contexto onde vivem, na escola, etc., mesmo se imperceptível aos olhos de muitos. Cabe questionar, portanto, em que medida os acontecimentos da cidade interpelam a educação infantil a ampliar seu horizonte pedagógico a partir dos mundos de vida das crianças e a se ressignificar enquanto instância educativa mediadora entre a criança e a cidade? As culturas infantis presentes no cotidiano das instituições de educação infantil não devem ser interpretadas no vazio social (SARMENTO; PINTO, 1997), elas precisam ser reconhecidas a partir das condições reais em que as crianças vivem, interagem e atribuem sentidos ao que fazem. Se as instituições educativas têm sido interpeladas, na contemporaneidade, pelos diferentes acontecimentos da cidade, é porque cidade e escola precisam estabelecer uma relação dialógica mais efetiva e contínua, tendo como perspectiva as crianças e suas infâncias que se fazem presentes nas diferentes tramas sociais.

Problematizar a cidade, suas infâncias e os processos formativos enredados no cotidiano da educação infantil é o que se propõe este texto, parte integrante de um estudo etnográfico em andamento realizado com cinco crianças com idades de cinco anos, sendo duas delas moradoras do mesmo bairro de sua instituição de educação infantil localizado na cidade de Vitória/ES e três crianças moradoras de uma comunidade rural na cidade de Guarapari, e suas respectivas professoras.

Já é consenso entre os pesquisadores (FERNANDES, 2009; SARMENTO, 2007; CRUZ, 2008) que a criança no processo de pesquisa não deve ser considerada apenas como um objeto a ser conhecido, mas como um sujeito ativo, o que implica dizer que as crianças possuem modos peculiares de se expressar e fazer experiência em sociedade. Embora suas experiências articulem-se aos modos de vida dos adultos, as práticas culturais das crianças são distintas das produzidas por eles e devem ser levadas em consideração no processo de investigação. Se tais REFERÊNCIAS constituem prerrogativas importantes à pesquisa, tomar a fala das crianças como um construto social complexo, significa que sua participação na pesquisa deve ser interpretada nos seus contextos de ação, cujas palavras, sentimentos, gestos, silêncios e outras formas de expressão passam a serem compreendidas como elementos-chave para a aproximação do pesquisador a um campo de experiências nem sempre conhecido. Souza e Castro (2008, p. 53) ao afirmarem que na medida em que a criança não é vista apenas como um objeto a ser conhecido, "[...] o objetivo passa a ser pesquisar ***com a criança*** as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente [...]".

Pesquisar ***com a criança*** pressupõe um posicionamento compartilhado com elas no sentido de atentar-nos ao que querem, desejam, esperam, sugerem. A ética na pesquisa com crianças exige-nos uma atenção especial, pois é importante que, após a informação acerca das finalidades da investigação, as crianças tomem a decisão sobre se querem ou não participar, de modo que sua participação seja voluntária e que a qualquer tempo tenham o direito de recusar a participar da pesquisa. Fernandes (2009, p. 127) destaca outro aspecto importante no processo de pesquisa com crianças.

> [...] se é inegável que os adultos possuem, em geral, conhecimentos mais alargados do que a maior parte das crianças, decorrentes de seu percurso de vida, também é inegável que quem melhor sabe o significado de ser criança, de pertencer ao grupo social das crianças, são as crianças, logo são elas que nesta área possuem um conhecimento mais alargado acerca do conjunto de aspectos que lhe conferem identidade. Pensar em processos de investigação com crianças que sejam informados eticamente implica, então, valorizar as competências destas na interpretação da realidade social e valorizar, ainda, as interacções negociadas e abertas entre adultos e crianças.

A opção metodológica por um estudo etnográfico coloca-se como um desafio para melhor compreender as formas de diálogos possíveis das crianças em sua relação com as instituições de educação infantil, a cidade e suas infâncias. Tal estudo não apenas tem exigido uma permanência atenta do pesquisador no campo e o interesse pelos acontecimentos que ocorrem na vida das crianças e nos seus contextos, mas requer uma atenção para os sentidos e as interpretações que os diferentes sujeitos da pesquisa fazem de suas experiências. Assim, formas reflexivas e críticas são decorrentes da observação e descrição da realidade investigada, realidade esta que vai se tornando visível no decorrer do próprio processo de pesquisa e na interlocução com os sujeitos e seus contextos.

De acordo com Rocha (2008, p. 45) em um processo de pesquisa quando o outro é uma criança "[...] a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais". Investigar as possibilidades de interação entre as instituições de educação infantil, suas infâncias e a cidade, pode muito bem nos ajudar a perceber as filigranas de uma experiência pouco visível ao conjunto da sociedade. Ao privilegiar uma relação dialógica entre o pesquisador, as crianças e suas professoras, o percurso da pesquisa exige uma percepção mais sensível da realidade a ser investigada, ao tempo em que nos ajuda a transgredir fronteiras simbólicas e sociais entre a cidade, a escola e suas diferentes infâncias ainda não perceptíveis e, muitas vezes, percebidas como irrelevantes.

Assim, investigar a dinâmica social que ocorre na relação entre as instituições de educação infantil, a cidade e suas infâncias torna-se uma prerrogativa importante, sobretudo se considerarmos as diferentes forças que tornam cada vez mais complexa a relação da cidade com a escola, tornando as crianças, muitas vezes reféns de uma realidade nem sempre convergente com o seu direito (ARAÚJO, 2017) a uma convivência comunitária e educativa aberta às diferentes manifestações das sociabilidades humanas.

Nossas primeiras andanças e observações

Ilha das Caieiras – Vitória/ES

Maio de 2018.

Era início de uma tarde ensolarada quando entramos nas ruas estreitas da Ilha e bem movimentadas pelo comércio local, após feriado do 1º de maio e fim de movimento grevista da categoria do magistério. Chegamos ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). A rua encontrava-se calma e vazia. Afixada ao portão, fomos surpreendidas por uma faixa com os seguintes dizeres: "Magistério em luto!". A equipe pedagógica nos acolhe e demonstra entusiasmo ao conhecer os objetivos da pesquisa, mesmo que o tema parecia estranho àquele cotidiano.

O CMEI está situado em uma rua estreita de mão única às margens do rio Santa Maria da Vitória que corre ao encontro do mar formando o estuário da baía de Vitória, berçário de reprodução da fauna marinha e que confere à instituição o privilégio de uma vista peculiar e aprazível. Sua estrutura física é composta por três pavimentos. Atualmente atende cerca de 410 crianças a partir dos seis meses de idade, distribuídas em dez turmas no matutino e oito no vespertino, além de três turmas que funcionam em tempo integral, cujo atendimento é realizado no diminuto espaço anexo ao lado de um terreno revestido com areia e disposto por alguns balanços e gangorras. Ao todo são 75 profissionais dentre professoras, assistentes de educação infantil (AEI), estagiárias(os), pedagogas, diretor, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, porteiro, assistente administrativo.

Dias após essa primeira roda-de-conversa com os pedagogos e gestor da instituição com vistas à autorização para a realização da pesquisa, marcamos uma reunião com as mães das três crianças selecionadas, moradoras do mesmo bairro da escola. Conversamos abertamente sobre os objetivos da pesquisa e sua metodologia. Um jovem, representando sua mãe que estava trabalhando ao ouvir tudo atentamente, disse que seu irmão não iria participar por razões de ordem pessoal. Como as três crianças eram as únicas da turma moradoras daquele bairro, escolhemos duas, Estela e Luciana, cujas mães assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na semana seguinte, agendamos um encontro com a professora Antônia. Utilizamos o ônibus para deslocarmos até à escola. Não obstante o silêncio, todos os passageiros pareciam familiares naquele hábito rotineiro. De vez em quando um bom-dia ou uma conversa ao telefone se misturavam ao frenético ir e vir de carros e pessoas nas ruas. O objetivo era ir de ônibus até o local mais próximo da escola, mas logo nos demos conta que ele não entrava no bairro Ilha das Caieiras e tivemos que descer em um ponto seguinte. Fizemos todo o percurso a pé. À beira da pista margeando o bairro, carros passavam raspando ao lado das diminutas calçadas irregulares e esburacadas e quando elas existiam de forma mais alargada, imediatamente eram ocupadas pelas oficinas de motos e carros. A entrada do bairro parecia condensar casas e pessoas no mesmo espaço de convivência. Quitandas, botequins, salões de beleza, lojinhas de artesanato e roupas e outros pequenos comércios anunciavam o cotidiano de sua experiência.

No encontro com a professora, explicamos todo o processo de pesquisa e sua participação foi confirmada prontamente. Combinamos de estar novamente com ela no recesso de julho. Antônia é moradora do bairro vizinho, Santo André, desde os onze anos de idade. Conta-nos que nos finais de semana envolve-se nos afazeres da casa, vai à feira e na casa de amigas. Segundo ela, a Ilha é um bairro tranquilo.

> À noite a Ilha é morta, sem movimento... Às vezes há pagode itinerante... Em agosto acontece o festival de mariscada, a Ilha fica bem cheia, vem gente de vários lugares.
>
> Durante o recesso escolar as crianças costumam visitar parentes no interior; participam das atividades do CAJUN[92]; outras ficam por aqui mesmo...As crianças do integral ficam com irmãos ou cuidadoras. É comum muitas levarem e buscarem as crianças no CMEI... Uma vez presenciei uma mãe deixando o filho às 5 horas com a cuidadora para poder ir trabalhar. (Diário de campo, 17/07/18)

Dias depois, retornamos à instituição para acompanhar o momento de saída das crianças do turno da manhã. Chegamos poucos minutos atrasadas e o portão já se encontrava fechado. Estela, sempre acompanhada da mãe, já tinha ido embora, enquanto Luciana acabara de almoçar e se deslocava para as atividades diárias do tempo integral. Dias após o feriado de *Corpus Christi*, acompanhamos Luciana em seu percurso para a casa. Naquele dia não tinha atividades no integral em função da reposição da greve do magistério municipal. A mãe encontrava-se na esquina nos aguardando e juntas seguimos. Luciana parecia desenvolta ao andar pelas ruas tão por ela conhecidas. No percurso, vai falando de si, dos seus seis irmãos, aponta lugares e, finalmente, nos mostra a casa onde mora no topo de um morro localizado numa rua sem saída. Todos os dias faz o mesmo percurso, ora em companhia da mãe, ora dos irmãos mais velhos.

Luciana mora com sua mãe e os irmãos em uma casa de aluguel social disponibilizada pela Prefeitura. Sua casa anterior desabou em função da estrutura precária. As ruas de acesso são tranquilas e com pouco movimento de carros. No percurso realizado por Luciana há pequenas oficinas e residências construídas bem próximas umas das outras fazendo limite com as ruas. Na esquina, um pequeno espaço de lazer reúne alguns balanços em estado precário de conservação. Perguntamos se costuma brincar ali: "Eu venho quando meu irmão vem comigo. Minha mãe não deixa eu vir sozinha. Ela disse que o Homem do carro pode me pegar" (Diário de campo, 30/08/18).

Após várias tentativas, conseguimos acompanhar o trajeto de Estela para a casa. Ela mora no alto de uma ladeira que confere uma vista panorâmica para a baía. De lá é possível avistar o deck disposto em várias mesinhas dos pequenos restaurantes que tem recebido, cada vez mais, a presença de clientes nos finais de semana em busca da moqueca capixaba e do siri desfiado minuciosamente trabalhado pelas desfiadeiras. Sua casa é um sobrado. No

[92]Voltado para a promoção da cultura, esporte e inclusão social, o Projeto Caminhando Juntos (Cajun) atende a crianças e adolescentes, de 6 a 15 anos, moradores da cidade de Vitória/ES, promovendo a autoestima e fortalecendo o vínculo com suas famílias, a escola e a comunidade. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/projeto-cajun-oferece-esporte-e-arte-para-crianca-e-adolescente.

térreo funciona um bar de propriedade da avó. Geralmente vai a pé para a casa da avó localizado no bairro ao lado. A mãe é Assistente de Educação Infantil da mesma instituição que Ester frequenta. À tarde faz hora extra em outra instituição nas imediações. O percurso até a casa da avó gira em torno de 15 minutos. Ester vai caminhando em companhia da mãe que leva seu irmão no colo. Também ele frequenta a mesma instituição que a irmã. Quando é preciso, segue direto para a sua casa. Como só vai de carro em dias de chuva, sua mãe lança mão do caminho mais curto. Passa por vielas escuras em um terreno bem acentuado. Pela sua estreiteza só dá lugar a uma pessoa passar por vez. Em dias de chuva, a passagem torna-se escorregadia e mais escura.

Ao ser questionada sobre em qual casa mais gosta de ficar, responde que prefere a sua casa, pois na casa da avó há proibições e limitações, "mas é legal porque brinca com sua prima". Já em sua casa, brinca com uma prima maior e por isso nem sempre ela gosta das mesmas brincadeiras. Há duas opções de caminhos da casa de Estela até o CMEI. O caminho é bem estreito (Figura 1, p. 9). Coincidentemente, fizemos o percurso junto com Estela e sua mãe em uma manhã chuvosa. "Por causa da caminhada hoje eu perdi a carona com meu pai" (Diário de campo 02/08/18).

Figura 1 – Trajeto escola X casa das crianças Luciana (criança 1) e Estela (criança 2)

Fonte: Arquivo Grupo de Pesquisa IESC/2018

Todos os dias, por volta das 6h55, a rua do CMEI começa a ser preenchida com os passos apressados de crianças e adultos. Costumeiramente um grupinho de homens fica a papear na companhia de alguns cachorros. De acordo com o porteiro "São pescadores e bebedores de cachaça!" As crianças vão surgindo, umas de mãos dadas com os adultos, carregadas no colo, nas

cadeirinhas das bicicletas, nos carrinhos coloridos, outras chegam de vans escolares e de carro. São muitas com o mesmo destino. Vêm com os pais, irmãos mais velhos, cuidadoras, avós... Precisam deixar seus filhos, netos, irmãs, vizinhas e correr para o trabalho. Uma cena chama a nossa atenção: um senhor leva quatro crianças em sua bicicleta. Duas no bagageiro, uma no quadro e outra numa caixa de feira amarrada ao guidão. "Seis filhos estudam aqui... dois, três, quatro e seis anos de idade. Minha filha mais velha traz o de sete meses no colo. A mãe abandonou eles! Graças a Deus todos estudam!"

O movimento intenso de pessoas de diferentes idades dura o tempo de entrada das crianças na instituição (Figuras 2 e 3, p. 10). Aos poucos, a rua vai retomando a sua calmaria. Volta ao seu curso normal e nos acolhe em seu silêncio. Os passarinhos na castanheira, na goiabeira e no pé de seriguela cortam o vento com seus pios. Ao longe, o emaranhando de vozes das crianças e adultos não deixa diferenciar o que dizem. De repente, duas adolescentes da escola estadual vizinha ao CMEI saltam o muro fugindo das aulas. Esta cena tão comum por ali parece dizer que "estar fora" é melhor do que "estar dentro".

Figuras 2 e 3 – Momentos de entrada e saída das crianças

Fonte: Arquivo Grupo de Pesquisa IESC/2018.

Iniciado o período de recesso escolar a rua parece adormecida. De vez em quando passam pescadores e algumas mulheres. O porteiro busca ocupar seu tempo e toma para si algumas funções: molha as plantas, varre as folhas secas à beira do portão, poda algumas plantas localizadas na entrada. Uma tristeza paira no ar. O que fariam as crianças?

Aproveitamos a ocasião para encontrarmos com a professora Antônia. Nosso objetivo era percorrer com ela o trajeto da escola para a casa e conhecer algumas de suas impressões sobre a cidade e a rua e suas possíveis

relações com o trabalho na educação infantil. Como o dia estava muito aprazível, sugerimos algum lugar onde pudéssemos conversar com mais tranquilidade e gravar nossa conversa. Havíamos estabelecido um roteiro prévio para a entrevista, mas ao perceber a sua timidez, optamos por formas mais descontraídas de diálogo. A pesquisa etnográfica nos desafia a estarmos abertos às vicissitudes dos acontecimentos a partir de uma "escuta sensível" (BARBIER, 1992). O fato de sentarmos às margens da baía, nos inspirava a falar de várias coisas: da natureza à nossa volta, do mergulho ágil das gaivotas à caça de um novo peixe, dos pescadores que se lançavam na água com os seus barcos para pegar siri e camarão, da situação de vida dos moradores da Ilha das Caieiras, da ausência de políticas públicas no bairro. Antônia era capaz de descrever detalhadamente a vida nas ruas do bairro. Vez por outra alguém passa e a cumprimenta. Seu sorriso largo, de imediato nos cativou. Nosso diálogo sobre as possíveis relações entre a experiência das crianças no bairro com as vividas na educação infantil foram desvelando novas camadas de reflexão. Antônia se dava conta do quanto o trabalho com as crianças na educação infantil se distanciava de suas experiências vividas na cidade e nas ruas do bairro. Para ela um tema ainda desconhecido e pouco explorado.

Uma caminhada até a "Ilha" com as crianças

> O que você aprende na escola? "Ler e escrever"
>
> O que você aprende na cidade, nas ruas? "Muita, muita, muita coisa"
> (Diário de campo, 11/08/2018).

Era um sábado de manhã. Combinamos com Luciana e Estela de nos encontrarmos à frente do CMEI. Perguntamos se conheciam algum lugar para a gente ir. Pensaram um pouco e rapidamente nos responderam: "Na Ilha!", nome dado à parte mais larga da Ilha das Caieiras ambientada em frente ao deck principal. Mais atrás, suas mães as acompanhavam o tempo todo. A mãe de Estela carregava seu filho transportado em cima de um velotrol colorido e a mãe de Luciana, estava acompanhada de uma das filhas. Tudo era uma novidade.

À frente, Estela, com passos largos, leva consigo Luciana. Anda pelas ruas estreitas com muita desenvoltura. Indica-nos com os dedos outros trajetos que conhece no bairro. A um determinado momento, as duas param e um lugar com alguns homens montando mesinhas para os restaurantes. Um pequeno labirinto de escadas se forma antes de sua chegada. Penduradas em um gradil, observam o movimento por alguns segundos (Figura 4). Cochicharam algo e continuaram a andar adiante. Pareciam estar de acordo que aquele local não servia para ficar.

Figura 4 – Crianças observando o espaço

Fonte: Arquivo Grupo de Pesquisa IESC – Agosto/2018

Do trajeto cheio de pequenas ruas, avistamos um parquinho com uma criança ao balanço. Perguntamos onde gostariam de desenhar e elas escolheram uma estrutura de cimento que serve de base para sustentação do poste de luz para desenhar e onde se poderia ver a baía e seu entorno. Ali, nos acomodamos!

Aos poucos, outras crianças foram se juntando. De vez em quando, alguém cumprimentava Estela e sua mãe. As relações tecidas no CMEI se estendiam nas ruas. Tudo parecia familiar. De acordo com a mãe de Luciana, elas dificilmente saem do bairro. Normalmente não recorre a outras localidades da cidade para resolver questões do dia a dia. Ali mesmo na Ilha, consegue estabelecer sua rotina e prover a família. Desse modo, Luciana não tem contato com outras regiões da cidade.

Luciana, se concentrava em seu minucioso desenho. Cada um recebeu de presente lápis de cor, giz de cera, cola colorida. Sugerimos que desenhassem o trajeto da escola x casa. Luciana preferiu retratar informações do lugar onde estava: o barco amarrado à corda, o poste de luz, borboleta, nuvens e flores, alguns desses elementos, nem sempre coincidentes com o lugar onde estávamos. Estela, embora dissesse não saber desenhar, trouxe detalhes sobre o seu trajeto sob o formato de linhas. Enquanto desenhava disse: “Você está vendo aquela casa lá do alto do morro? É do meu tio. Eu moro embaixo dela”. De fato, a casa com tijolo à vista, ficava de costas para a baía. Aproveitando o fato dela relatar seu conhecimento sobre outras casas e lugares que conhecia no bairro, indagamos: O que você aprende na escola? Ela responde: “A ler e escrever”. E na cidade, nas ruas? “Muita, muita, muita coisa!”. Perguntamos: O que, por exemplo? E ela nos relata: “Um dia, quando eu ia de carro com o meu pai, eu perguntei pra ele por que algumas luzinhas eram coloridas e ele disse que o verde era pro carro podê passá e o vermelho pra andá”. Daí eu aprendi!

Luciana é mais quieta do que Estela. Observa tudo atentamente. Às vezes, temos dificuldade de compreender o que fala pelo tom da voz ser bem baixinho, contudo, tem uma desenvoltura corporal bastante avançada pelo seu biotipo mais franzino. Por sua característica mais tímida, seu olhar é curioso e embora a linguagem de Estela se sobressaia, encontra um modo próprio de se expressar.

Ficam ali por algumas horas, observamos mais do que falar ou fazer perguntas. As crianças expressavam tanto as suas impressões sobre os detalhes do desenho que era uma afronta de nossa parte interrompê-las. Contudo, ao perceber que as mães estavam apreensivas com o horário, uma vez que tinham que cumprir os afazeres domésticos do sábado, consideramos oportuno agradecer e nos despedirmos. Combinamos de estar juntas em outros momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos apresentar aqui, os processos iniciais de uma investigação que propõe compreender os meandros de uma experiência que se mostram diferenciados, não obstante o mesmo contexto de investigação. O modo como as crianças de nossa pesquisa ora distanciam, ora aproximam das ruas de seu bairro tem a ver como o modo como elas e suas famílias encaram um cotidiano, constituído como um território plural de necessidades, informações, entretenimentos e representações. O acontecer humano também está presente no percurso que fazem da casa x escola x casa. Novas sociabilidades vão se constituindo como um canal aberto a outras formas de aprendizagem, interações e constrangimentos. Não obstante o olhar atento de suas mães, conseguem escapar às urdiduras de um tempo vigilante do adulto. Observam, ressignificam o que veem e nos ensinam outra formar de transver a cidade, as ruas, o bairro onde moram, denotando assim, uma compreensão a partir de seus mundos sociais de vida. Conforme ressaltam Souza e Castro (2008, p. 63), "[...] a criança se posiciona no discurso, de tal modo que não podemos simplesmente tomar a fala da criança como evidência nela mesma, mas sim como um construto social complexo que pressupõe os discursos pré-dados disponíveis na cultura [...]".

Embora desprovida de visibilidade social, as crianças das camadas populares urbanas mostram-se conhecedoras do espaço onde habitam. Neste espaço, as ruas, aos poucos, vão demarcando o ritual de passagem entre a esfera privada doméstica e pública. Concebida como *lócus* privilegiado de educação, a rua parece assumir outro significado nem sempre coincidente com as experiências vividas pelas crianças e uma nova esfera privada parece instituir-se com o enclausuramento das crianças na escola. Talvez esteja aí um dos maiores desafios lançados por meio de nossa pesquisa, pois os diferentes modos de vida das crianças pode muito bem nos ajudar a compreender os devaneios da infância na cidade e tomá-los como uma referência importante às práticas educativas.

Ouvir o que as crianças trazem ao chegar na escola, como descrevem os acontecimentos vividos nas ruas e na cidade, o que nos contam de suas histórias de vida, de seus constrangimentos, o que revelam dos caminhos por onde passam... É um começo para problematizarmos a escola contida na cidade para melhor capturarmos as possibilidades educadoras da cidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. C.; CARVALHO, J. S. F. As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade. **Revista Pro-posições.** v. 28. supl. 1, p. 111-131.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. Caxambu: **Revista da Anped**, 1992.

CENPEC. Carta das Cidades Educadoras. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, mai. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/vHYPERLINK "http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165/194"iew/165/194>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DEBORTOLI, J. A. O. Imagens contraditórias da infância: crianças e adultos na construção de uma cultura pública coletiva. In: DEBORTOLI, J. A. O; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 71-86.

FERNANDES, Natalia. **Infância, direitos e participação**: Representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FIALHO, Maria do Céu. Rituais de cidadania na Grécia antiga. In: LEÃO, Delfino Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu. **Cidadania e Paideia na Grécia antiga.** São Paulo: Annablume Editora, 2011. p. 111-114.

MÜLLER, F.; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; REDIN, M. M.; MÜLLER, F. **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M.; SARMENTO, M. J. (Org). **Infância (In) visível**. Araraquara, SP: Junqueria e Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga (PT): Centro de Estudos da Criança/UM, 1997. p. 9-30.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

UNICEF. Situação mundial da infância 2009 (edição especial): celebrando 20 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/sowc20anosCDC/cap1-dest15.html>. Acesso em: 03 mar. 2018.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS/PAR: APONTAMENTOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES CAPES (2008/2016)

Maricélia de Souza Pereira Moreira
/UESC/PPeGE
moreiramsp@gmail.com
Sarah Santana Nascimento
/UESC/ PPeGE
sarahsanth@gmail.com
Elioenai Santos de Santana
*Farias/UESC/*PPeGE
elioenaifarias@hotmail.com
Emilia Peixoto Vieira/UESC/ PPeGE
emilcarl28@hotmail.com
Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia/FAPESB
Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPeGE

RESUMO

A partir das determinações expressas no Art. 211 da CF/1988, coube aos municípios a organização dos seus respectivos sistemas ensino e a oferta da primeira etapa da educação básica, com assistência técnica e financeira da União. A LDB/1996 reafirma a responsabilidade dos municípios em regime de colaboração entre os entes da federação: União, Estados, Municípios e DF. As novas responsabilidades conferidas às municipaliadades em relação à educação e sua competência, em especial, com a Eduação Infantil (EI), impôs desafios aos municípios frente à necessidade de organizar-se do ponto de vista técnico, político, admistrativo e financeiro em um contexto de acentuadas desigualdades em relação ao porte, condições econômicas, políticas e culturais, aspectos que têm definido situações diversas em relação a organização da gestão da EI nessas municipalidades. Problemática pouco estudada entre os pesquisadores conforme destaca Correa (2015), a gestão da EI no âmbito dos sistemas de ensino segue focalizada a partir da gestão educacional direcionada ao ensino fundamental (Kramer, 2015). Diante desse contexto, o presente estudo apresenta resultados da revisão de literatura desenvolvida a partir das buscas on line na aba "Banco de teses e dissertações" da CAPES com a finalidade de levantar informações sobre a produção acadêmica em relação à gestão da EI e sua relação com a implementação do PAR e os sistemas municipais de ensino, e se confirma, nessas produções, também a ausência desse debate. Consiste em levantamento relacionado à pesquisa "As percepções das gestoras da rede pública municipal de Coaraci/BA acerca das políticas de EI (2008/2016)" que faz parte dos estudos sobre políticas realizados no Grupo

de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE) do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC. Nas buscas pelas teses e dissertações utilizou-se como critérios de inclusão o recorte temporal - 2008/2016 - e as palavras chaves da pesquisa: gestão da educação infantil, gestão educacional e planejamento educacional aliadas ao descritor Plano de Ações Articuladas (PAR). Localizamos um total de 59 trabalhos, 12 (doze) são teses e 47 (quarenta e sete) dissertações. Destes trabalhos, 03 (três) teses e 11 (onze) dissertações foram analisados, pois seus conteúdos se aproximam ao nosso objeto de estudo. Os resultados apontam que as primeiras produções sobre o PAR e a gestão educacional são registradas em 2010, dois anos após o lançamento dessa política. Constata-se que ao longo do período (2008-2016) não há uma regularidade na produção, ocorrendo algumas vezes redução e outras elevação dos trabalhos produzidos com essas temáticas. Entre os trabalhos localizados, o maior índice é de dissertações, o que pode ser explicado pelo tempo de conclusão do curso (dois anos), duas vezes (4 anos) a de um doutorado. Em relação ao volume de teses, nota-se tendência de crescimento das produções, o que é extremamente importante se considerar que este tipo de pesquisa acadêmica ainda é incipiente. Ademais, constata-se entre as produções analisadas ausência de estudos sobre a gestão da EI após a implementação do PAR. Estes apontamentos permitem concluir que a Educação Infantil segue na invisibilidade no contexto das pesquisas que tematizam a gestão educacional, após a implementação do PAR, além de também sugerir que esta etapa da educação básica é pouco debatida como planejamento educacional entre as produções acadêmicas.

Palavras-chave: Política Educacional; Sistemas Municipais de Ensino; Gestão da EI.

INTRODUÇÃO

Os diferentes contextos da história da educação brasileira revelam como, ao longo dos séculos, os serviços destinados à população infantil ou inexistiram ou expressaram interesses distintos: pautados no viés caridade ou fundamentados no viés da assistência social. Seus objetivos e finalidades visaram à ordem social, posteriormente, incluiu o direito da mãe trabalhadora e não estavam disciplinados, em termos constitucionais, no âmbito do direito (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

Do ponto de vista legal e normativo, a realidade sofreu alterações com a publicação da CF de 1988. Designada “Constituição Cidadã”, esta lei é marco legal importante para a sociedade brasileira no que se refere aos direitos sociais e às possibilidades de concretização de um Estado de Bem-Estar So-

cial[93] no Brasil (OLIVEIRA; ANDRADE; ANDRADE, 2008). Entre os direitos sociais assegurados na CF de 1988, está a educação e seu reconhecimento como direito público e subjetivo a todo (a) cidadão (ã), incluindo às crianças pequenas. Fica estabelecido nos termos dessa lei o direito de todos à educação (art. 205), o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (art. 208) e a obrigatoriedade da oferta pelos municípios: "Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar" (BRASIL, 1988, art. 211).

A partir das determinações expressas no Art. 211, da CF/1988, coube aos municípios a organização dos seus respectivos sistemas ensino e a oferta da primeira etapa da educação básica, com assistência técnica e financeira da União. A LDB/1996 reafirma a responsabilidade dos municípios em regime de colaboração entre os entes da federação: União, Estados, Municípios e Distrito Federal com a etapa da educação infantil.

As novas responsabilidades conferidas às municipalidades em relação à educação e sua competência, em especial, com a Educação Infantil (EI), impôs desafios aos municípios frente à necessidade de organizar-se do ponto de vista técnico, político, admistrativo e financeiro em um contexto de acentuadas desigualdades em relação ao porte, condições econômicas, políticas e culturais, aspectos que têm definido situações diversas em relação a organização da gestão da EI nessas municipalidades.

Conforme destaca Correa (2015), a gestão da Educação Infantil no âmbito dos sistemas de ensino ainda é uma problemática pouco estudada entre os pesquisadores (Kramer, 2015). Pela ótica de Fernandes e Campos (2015), além da existência de uma produção insuficiente, a gestão da Educação Infantil segue focalizada a partir da gestão educacional direcionada ao ensino fundamental.

Diante desse contexto, o presente estudo apresenta resultados da revisão de literatura desenvolvida a partir das buscas *on line* na aba "Banco de teses e dissertações" da CAPES, com o objetivo de levantar informações relevantes sobre a produção acadêmica no que se refere à gestão da EI e sua relação com a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) nos sistemas municipais de ensino. Consistiu em levantamento relacionado à pesquisa "Os conhecimentos das gestoras da rede pública municipal de Coaraci/BA acerca das políticas de EI (2008/2016)" que faz parte dos estudos sobre políticas educacio-

[93]O Estado de Bem-Estar Social também é conhecido por sua denominação, em inglês, como *Welfare State*. O termo serve basicamente para designar o Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade. Esses serviços assistenciais são de caráter público e reconhecidos como direitos sociais. O Estado de Bem-Estar surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial. Seu desenvolvimento está intimamente relacionado ao processo de industrialização e aos problemas sociais gerados a partir dele. Para mais esclarecimentos, consultar a obra: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático, organizada por Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

nais realizados no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE) do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC.

O artigo está organizado em três seções: na primeira parte, apresenta a metodologia adotada na realização do estudo da revisão de literatura; em seguida, destaca considerações acerca dos trabalhos selecionados, analisando os objetivos apresentados, referencial teórico-metodológico e resultados apresentados, evidenciando os principais apontamentos relacionados à gestão da EI e implementação do PAR dos municípios e, por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

Para realizar a revisão de literatura adotamos alguns procedimentos metodológicos nas buscas pelas teses e dissertações. Delimitamos como critério de inclusão o recorte temporal - 2008/2016 - e as categorias da pesquisa: gestão da educação infantil, gestão educacional e planejamento educacional aliadas ao descritor Plano de Ações Articuladas (PAR).

A utilização do recorte temporal, 2008/2016, decorre do fato de ser o período analisado pela pesquisa de mestrado a qual este estudo está relacionado. No que se refere ao descritor Plano de Ações Articuladas(PAR), justifica-se, pois foi uma política instituída em 2007, através do Decreto nº 6.094/2007, juntamente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE). De acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2007), o PAR foi concebido como uma ferramenta de gestão para o planejamento da política de educação elaborado por um período de quatro anos. Pelas suas características sistêmicas e estratégicas, o plano favorece as políticas educacionais e a sua continuidade, constituindo-se como importante elemento na promoção de políticas de Estado na educação (BRASIL, 2016).

Segundo o MEC, o PAR se consolida como um importante instrumento de planejamento estratégico dos municípios e estados, trazendo políticas públicas de médio e longo prazo com assistência técnica e financeira da União. Frente ao exposto, podemos inferir que o PAR assumiu um papel central no contexto municipal, especialmente, para a gestão da educação nos municípios.

Quanto à realização de buscas no *site* da Coordenação de Apoio e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), trata-se de uma fundação do Ministério da Educação/MEC que exerce papel relevante na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo país.Constitui-se em uma importante fonte de buscas para realização de estudos de natureza exploratória, especialmente, quando se tem como objetivo fazer levantamento acerca da produção científica, em um determinado período de tempo, sobre temáticas pouco estudadas ou pesquisadas.

No total, realizamos três buscas na Aba “Banco de teses e dissertações CAPES”. Na categoria “tipo” foi selecionado “mestrado” e “área de conhecimento” selecionado “Educação”. Seguindo o mesmo procedimento, na categoria “tipo” foi selecionado “doutorado” e “área de conhecimento” selecionado “Educação”. Os resultados das buscas podem ser visualizados no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Combinação de categorias PAR, Educação Infantil, Gestão da Educação Infantil, Educação, Gestão Educacional, Planejamento Educacional utilizados nas buscas realizadas na base de dados do site da CAPES - Aba “Banco de teses e dissertações” – (período - 2008/2016)

BUSCAS	**COMBINAÇÃO DE DESCRITORES**	**TOTAL DE TRABALHOS SOBRE O PAR**		
Primeira busca	Plano de Ações Articuladas/ PAR, Educação Infantil, Gestão da Educação Infantil.	**57**	**Teses**	**Dissertações**
			14	43
Segunda Busca	Plano de Ações Articuladas/ PAR, Educação, Gestão Educacional.	**61**	**Teses**	**Dissertações**
			14	47
Terceira busca	Plano de Ações Articuladas/ PAR, Educação Infantil, Planejamento Educacional.	**35**	**Teses**	**Dissertações**
			5	30
TOTAL		153	33	120

Fonte: Elaborada e sistematizada pelos pesquisadores (Ago, 2017).

Os trabalhos localizados foram agrupados conforme descrito no quadro 1. Cada coluna aglutina os títulos referentes às buscas das combinações utilizadas na Aba “Banco de teses e dissertações CAPES”. Dos 153 trabalhos selecionados, realizamos uma nova análise, eliminando os trabalhos em que os conteúdos não se aproximaram ao nosso objeto de estudo, e reagrupamos em 59 trabalhos. Fizemos uma pré-análise e exploração do material organizando em relação ao fluxo da produção e ao volume de produção por ano. Destes 59 trabalhos, após as análises, separamos 03 (três) teses e 11 (onze) dissertações para análise de inferências e interpretações.

A análise dos trabalhos selecionados procedeu a partir das palavras chaves, objetivo geral do estudo, problema, metodologia, campo teórico-metodológico, principais categorias teóricas e resultados. Os dados foram analisados, a partir do pressuposto da Análise Temática de Conteúdo (ATC), com base nos estudos de Bardin (1977). A ATC é formada por etapas:pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação.

Ao selecionarmos os trabalhos, procedemos a classificação e a agregação dos dados, escolhendo, conforme mencionamos anteriormente, as categorias

teóricas, responsáveis pela especificação do tema (BARDIN, 1977). Em seguida, realizamos inferências e interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico e os objetivos da pesquisa, sugerida pela leitura do material.

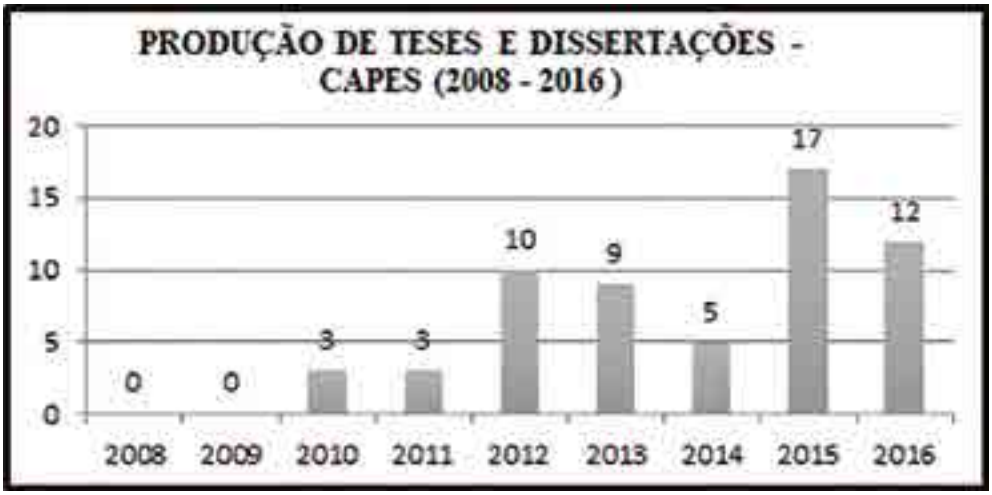
Apontamentos sobre as teses e dissertações capes – 2008/2016

Como destacado, foram localizados na aba "Banco de teses e dissertações" da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes, período de 2008/2016, o quantitativo de 59 trabalhos. Destacamos a seguir, algumas ponderações acerca deste percentual de trabalhos localizados sobre o PAR.

Fluxo da produção durante o período de 2008/2016

O primeiro aspecto a destacar é sobre o fluxo de produção das teses e dissertações durante o período de 2008/2016. Organizamos o gráfico 1 para demonstrar esse movimento na produção acadêmica.

Gráfico 1 - Total de trabalhos selecionados na CAPES – Aba "Banco de teses e dissertações" – (período - 2008/2016) – Descritores utilizados: PAR, Educação Infantil, Gestão da Educação Infantil, Educação, Gestão Educacional, Planejamento Educacional.



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (dez/2017).

Ao observar os dados apresentados no gráfico 1, nota-se que as primeiras produções sobre o PAR e a gestão educacional são registradas em 2010, dois anos após o lançamento dessa política. Os dados permitem perceber que ao longo do período não há uma regularidade na produção, ocorrendo um movimento de redução e elevação de trabalhos produzidos. Chama atenção o fato de no ano de 2015, concentrar o maior número de produções, período em que os municípios vivenciam a conclusão do segundo ciclo dessa política.

Volume da produção de teses e dissertações por ano

Registramos na tabela 1, os 59 (cinquenta e nove) trabalhos selecionados, distribuídos entre teses (12 trabalhos) e dissertações (47 trabalhos).

Tabela 1 - CAPES - Teses e Dissertações produzidas por ano 2008/2016 – localizadas a partir dos descritores PAR, Educação Infantil, Gestão da Educação Infantil, Educação, Gestão Educacional, Planejamento Educacional.

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2008	0	0
2009	0	0
2010	3	0
2011	3	0
2012	8	2
2013	7	2
2014	5	0
2015	13	4
2016	8	4
TOTAL	47	12

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (dez/2017).

Nota-se que o maior índice de trabalhos produzidos foi de dissertações, o que pode ser explicado pelo tempo de conclusão do curso de mestrado em relação ao doutorado, duas vezes mais (4 anos) a de uma dissertação (dois anos). Logo se uma tese inicia em 2010, sua conclusão, respeitando o prazo de 4 anos (48 meses), finaliza em 2014. De acordo com a tabela 1, as primeiras teses surgiram em 2012, considerando o período de 4 anos para concluir um trabalho desse tipo, ela iniciou dois anos (2009) após o período de implantação da política do PAR, um tempo pouco razoável para se analisar uma política pública em educação.

Em relação ao volume de teses realizadas, a observação à tabela 1, aponta tendência de crescimento de trabalhos, o que é extremamente importante se considerar que este tipo de pesquisa acadêmica aprofunda os estudos acerca de um objeto/sujeito. Desse modo, o crescimento de abordagem sobre o PAR a partir da produção de teses sugere tendência de crescimento em torno da sistematização de conhecimentos mais aprofundados sobre essa política pública.

OS OBJETIVOS, PROBLEMAS, REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E PRINCIPAIS RESULTADOS DOS TRABALLHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

Em relação às teses, selecionamos os seguintes trabalhos para análise: "*A gestão educacional no Plano de Ações Articuladas do município de Macapá/*

AP: concepções e desafios" e "*A gestão educacional das secretarias municipais de educação de municípios maranhenses a partir do Plano de Ações Articuladas (2007-2011)"*, ambos referentes ao ano de 2015. Em 2016, selecionamos: "*O Plano de Ações Articuladas (PAR): uma perspectiva de gestão e planejamento na educação pública municipal de Uberlândia/MG".*

Quanto aos objetivos e problemas das teses, os trabalhos focalizam a gestão educacional, que de acordo com nossos estudos baseados nas discussões de Vieira (2001), se refere à gestão que se realiza no âmbito do sistema, incluindo os sistemas municipais. Nesse sentido, analisam as iniciativas desenvolvidas pelas secretarias de educação (e não os gestores escolares) para implementação da política PAR e, ao mesmo tempo, se essas observam as condições de implementação e as condições políticas para efetivação dessas ações na prática.

Em relação ao quadro teórico-metodológico, 02 (dois) trabalhos utilizam o materialismo histórico-dialético como método e um (01) tem por fundamento o ciclo de políticas proposto por Ball (1994) para entender a política implementada. Nota-se que 02 teses utiliza-se de um referencial teórico-metodológico que permite ao pesquisador uma leitura crítica da realidade acerca dos desafios e possiblidades no processo de implementação do PAR.

Os principais resultados das teses apontam, respectivamente: o PAR como uma superimposição do governo federal aos subgovernos; uma atuação desordenada e desarticulada nos casos em que a Secretarias Municipais de Educação não possuem uma concepção própria de gestão educacional e a regulação e descentralização/desconcentração – princípios que permeiam o processo de implementação e execução do PAR.

Os resultados encontrados corroboram com as análises de Peroni (2015), quando a autora discute a redefinição do papel do Estado na política educacional e destaca as contradições em torno da ação estatal materializada pela presença do Estado mínimo/Estado máximo, centralização/descentralização nos projetos de política educacional. Desse modo, embora os autores das teses indiquem que o PAR é uma política baseada nas orientações que emergem no contexto de redefinição do papel do Estado, e que, as práticas e orientações no âmbito municipal ainda são regidas pela centralidade da política na esfera "central", inferimos que os trabalhos apresentam contribuições relevantes por focalizar a problemática em como são implementadas as políticas públicas no âmbito municipal (Souza, 2003), pois ainda temos pouca clareza sobre essas decisões no âmbito dos sistemas municipais de ensino, o que torna desafiadora na realidade das municipalidades brasileiras.

Em se tratando das dissertações, destacamos os títulos dos trabalhos selecionados. Referente ao ano de 2010: "*O Plano de ações articuladas como suporte a dimensão pedagógica da gestão da educação municipal"*. **Em relação ao ano de 2012: "***A gestão da educação municipal no contexto das*

políticas de descentralização, a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas"; "*O Plano de Ações Articuladas e a Gestão Municipal"*. No que se refere aos trabalhos do ano 2015: "*Efeitos do PAR na configuração da gestão do sistema educacional de um município da região da campanha do RS: análise dos modos de regulação"*; "*Concepções e discursos em torno da gestão educacional no Plano de Ações Articuladas – PAR no município de Belo campo/BA"*; "O *Plano de Ações Articuladas e a gestão educacional do município de Altamira – PARÁ"*; "*O Plano de Ações Articuladas (PAR): a experiência de gestão do município de Canavieiras-BA"*; "*O Plano de Ações Articuladas na gestão educacional: desafio à implementação das políticas educacionais em municípios de Mato Grosso do Sul"*. Por fim, os trabalhos referentes ao ano de 2016: "*Planejamento Educacional e Escolar"*; "*O Plano de ações Articuladas (PAR) (2007-2011) e a elaboração do projeto político pedagógico de escola do município de Acaraí/RN"*; "*O Plano de Ações Articuladas (PAR) e suas implicações para a gestão da educação na rede municipal de educação de Santana/AP"*; "*As práticas de Planejamento educacional nas secretarias municipais de educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) Curitiba"*.

Elencamos 12 dissertações na segunda etapa para Análise Temática de Conteúdo (ATC) dos objetivos, problemas e dos referenciais teórico-metodológicos apresentados nas dissertações. Contudo, analisamos 11 dissertações, pois 01 dissertação não foi localizada, nem o trabalho completo, nem o resumo. Das 11 dissertações, 8 (oito) também enfocam a gestão educacional, analisando os estudos da política do PAR, como política de planejamento pensada no âmbito nacional e direcionada ao município. Os estudos concentram as análises nos atores "decisores" da política (em nível central e local), bem como nas iniciativas desenvolvidas pelas secretarias de educação para implementação da política do PAR. Destacam-se os estudos sobre as contribuições financeiras da política para a realização do planejamento e se esta política induziu práticas de planejamento nos sistemas municipais; análise das concepções de gestão educacional no âmbito do PAR; a implementação do PAR enquanto política pública; a análise da política do PAR; as implicações do PAR para a gestão educacional.

Vale ressaltar que dois trabalhos "O Plano de ações articuladas como suporte a dimensão pedagógica da gestão da educação municipal" e "Planejamento Educacional e Escolar: o Plano de ações Articuladas (PAR) (2007-2011) e a elaboração do projeto político pedagógico de escola do município de Acaraí/RN" estão focalizados no âmbito da gestão da escola. Procuram descrever e analisar as redes de implementação (SOUZA, 2003) e a articular a gestão educacional com a gestão escolar (VIEIRA, 2007). Aproximam-se da escola para entender como os sujeitos ali presentes dão significado e sentido a política (SOUZA, 2003), a gestão escolar.

Quanto ao referencial teórico-metodológico das dissertações selecionadas, um (01) baseia-se nos pressupostos teóricos de Foulcault sobre a formação dos objetos, das modalidades enunciativas e formação de conceitos, dois (02) Ciclos de políticas segundo as proposições de Ball (1990), Mainardes (2011) e Ruz Perez (2010), dois (02) utiliza-se da Dialética de Konder (2011) e seis (06) tem como fundamento o materialismo histórico dialético. Há uma tendência também das dissertações, como também no caso das teses, de utilização de referenciais de posicionamento crítico, o que, em nosso entendimento, ajuda a compreender a política. Além disso, possibilita a apropriação dos conhecimentos construídos sobre a gestão da educação e implementação de políticas, a partir de uma visão de mundo mais ampla e aliada a compreensão que a realidade em sua totalidade é complexa.

Os principais resultados das dissertações apontam que o PAR possui uma concepção gerencial de gestão educacional; as potencialidades do PAR estão distantes da gestão focada no pedagógico; entraves quanto à democratização do processo de elaboração do PAR no contexto local; falta de assistência técnica do Governo Federal aos municípios; problemas e limites estruturais na proposta e execução do PAR. Quanto aos aspectos positivos da política do PAR, os autores das dissertações consideram que o PAR potencializou a organização da gestão, a formação de professores, melhorias na infraestrutura das escolas e na aquisição de materiais e equipamentos didático-pedagógicos.

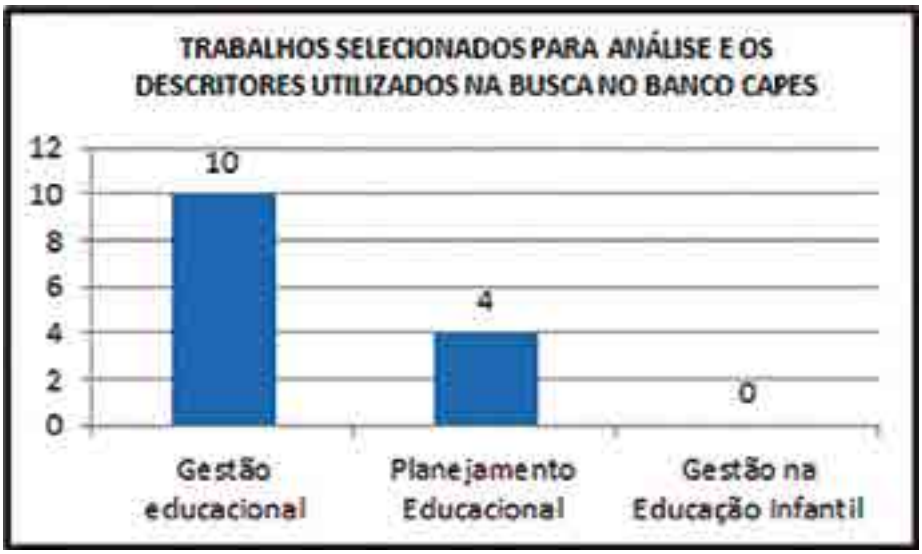
Assim como nas teses, os resultados das dissertações demonstram as contradições da política do PAR em virtude da vinculação com os referenciais do Estado Avaliador (BARROSO, 2005) e ao neoliberalismo e a globalização, em que há forte desresponsabilização do Estado e acentuação das suas estratégias de controle sobre a política. Dentre outros aspectos, também destacamos a ressignificação de conceitos antes inscritos na reivindicação dos grupos progressistas, entre os quais se destacam: autonomia, participação e descentralização. A autonomia, de acordo com os trabalhos, pressupõe a desresponsabilização do Estado e responsabilização do poder local com o discurso da participação. Nesses termos, a descentralização assume traços de desconcentração de tarefas e centralização das decisões nos centros de poder. Ademais, os trabalhos apontam a gestão da educação no Brasil como um processo em construção e disputa.

Apontamentos acerca da implementação do Plano de Ações Articuladas e a Gestão da EI

A partir das análises dos resumos das teses e dissertações produzidas no período de 2008-2016, com os descritores: PAR, Educação Infantil, Gestão da Educação Infantil, Educação, Gestão Educacional, Planejamento Educacional, observamos total ausência de discussões sobre a gestão educacional a Educação Infantil e sua relação com o Plano de Ações Articuladas/PAR. A

seguir, apresentamos no gráfico 2, a incidência das abordagens das teses e dissertações sobre o PAR e a relação com a Gestão da Educação Infantil.

Gráfico 2 - Total de trabalhos teses e dissertações **CAPES (2008/2016)** - produzidos a partir dos descritores gestão educacional, planejamento educacional e gestão educacional da Educação Infantil.



Podemos concluir que entre os estudos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação, a gestão da educação infantil segue na invisibilidade, pois não apresenta estudos sobre a política educacional voltada para essa etapa a partir da implementação do PAR.

No que refere à ausência de estudos focalizando a gestão educacional da EI no âmbito dos sistemas municipais, podemos considerar que a educação infantil ainda é pouca debatida como planejamento educacional e inserida na política pública de educação entre as produções acadêmicas. No nosso entendimento, esta é uma situação que evidencia a necessidade de avançar no estabelecimento de instâncias administrativo-pedagógicas de acompanhamento e ampliação da compreensão das situações enfrentadas pelos municípios para qualificar, institucionalmente e profissionalmente, a gestão da EI, e para a efetivação do direito à educação infantil no país.

Outrossim, na ótica de Correa (2015) e Kramer (2015), a gestão da educação infantil no âmbito do sistema municipal deve ser realizada levando em consideração as especificidades dessa etapa da educação básica. Concluímos a partir dos estudos das autoras o quanto é complexo pensar a gestão educacional a EI e a inadequação de fazê-la a partir da gestão mais ampla, no caso o ensino fundamental, que se realiza no âmbito dos sistemas municipais.

É importante destacar que, com a implementação do Plano de Ações Articuladas os municípios brasileiros passaram a implementar políticas públicas direcionadas à educação infantil. Entre as principais ações vincula-

das ao PAR, que focalizam a EI, destacamos o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) destinado à construção de creches e pré-escolas, e aquisição de equipamentos para a rede física escolar dessa etapa educacional; o "EI Manutenção" e o "Brasil Carinhoso", programas vinculados ao Proinfância, cuja implementação se deu por meio da Resolução CD/FNDE nº 16, de 16 de maio de 2013, e da Resolução CD/FNDE nº 19, de 29 de setembro de 2014, respectivamente.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de EI. O PROINFÂNCIA contempla dois eixos principais: a construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes, e a aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da EI, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.

Quanto ao Programa Brasil Carinhoso, de acordo as informações localizadas no sítio do MEC, o programa visa contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na EI. Além destas, outras políticas de caráter suplementar, também direcionadas à Educação Infantil, foram implementadas. Este cenário põe em evidência a necessidade de estudos voltados à pesquisa e investigação dos desdobramentos dessas políticas para a gestão da EI, tanto no âmbito dos sistemas, quanto no âmbito da gestão escolar.

Quanto aos apontamentos acerca da gestão da EI e a implementação do PAR, os dados e análises apresentadas dos trabalhos selecionados permitem concluir que a Educação Infantil segue na invisibilidade no contexto das pesquisas que tematizam a gestão educacional, após a implementação do PAR. Além de também sugerir que esta etapa da educação básica é pouco debatida como planejamento educacional entre as produções acadêmicas. Os resultados reforçam que além de necessário, é urgente desenvolver estudos e pesquisas focalizando a gestão da Educação Infantil nos sistemas municipais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que as primeiras produções sobre o PAR e a gestão educacional são registradas em 2010, dois anos após o lançamento dessa política. Constata-se que ao longo do período (2008-2016) não há uma regularidade na produção, ocorrendo um movimento de redução e elevação dos trabalhos produzidos.

Os estudos permitem concluir que a Educação Infantil segue na invisibilidade no contexto das pesquisas que tematizam a gestão educacional, após a implementação do PAR, além de também sugerir que esta etapa da educação básica é pouco debatida como planejamento educacional entre as produções acadêmicas. Inferimos que estes aspectos podem ter relação com uma visão reducionista da EI, em que impera o improviso, e ausência de formação de quadros em nível local para a especificidade que exige essa etapa.

Apesar dos avanços expressos na letra da lei para a EI, a educação das crianças ainda é encarada com informalidade e improvisação, em que apenas o amor e o dom figuram como prerrogativas para a realização do atendimento educacional. São representações equivocadas que precisam ser substituídas por uma nova concepção acerca da importância da EI, expressa por iniciativas e mudanças concretas na forma como tem sido realizada a gestão dessa etapa nos municípios. Nesse sentido, os resultados do estudo evidenciam necessidade de iniciar o debate sobre a gestão da EI no âmbito dos municípios, incluindo aí a gestão das políticas e programas direcionados ao atendimento a essa etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). ós-**neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez/IEE, 1998. p. 65-72.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Edital de pregão eletrônico nº 32/2012**. Disponível em: <Fóruns municipais de educação. Brasília: FNDE, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/component/phocadownload/category/22-pregoes-eletronicos?download=300:pe-032-2012-rp--brinquedos>. Acesso em: 15 fev. 2018.

do usuário, etapa preparatória e diagnóstico. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/9213-manual-do-par-ciclo-2016-2019>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Resolução CD/FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

CORREA. A gestão da educação infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta.Gestão da educação infantil: um balanço de literatura.**Educ. rev.** [online], v. 31, n. 1, p. 139-167, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa?**Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

SOUZA, Bartolomeu José Ribeiro. O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de planejamento da educação: o que há de novo? **ANPAE**, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0079.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

SOUZA, Celina.“Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v. 18, n. 51, p. 15-20, 2003.

VIEIRA, Sofia Lercher. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXOS NO COTIDIANO DA REDE MUNICIPAL DE ILHÉUS – BA

José Vicente D'Ávila Cassimiro/
vicentedavila@hotmail.com
Jaciara de Souza Santos
jacy.s.santos@hotmail.com
Maria Aparecida D'Ávila Cassimiro
cida_cassimiro@yahoo.com.br
Emilia Peixoto Vieira
Emilcarl28@hotmail.com
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPeGE

RESUMO

Muitos estudos, a exemplo dos realizados por Vigotski (1999), Herbert Read (2001), Ana Mae Barbosa (1995, 2005, 2010, 2014), Anne Marie Holm (2007, 2017), Stela Barbieri (2012), Agsene Infantino e Franca Zuccoli (2016) apontam a importância de se garantir a vivência da Arte na infância, não apenas para promover o desenvolvimento da sensibilidade estética, mas também pela ampliação do conhecimento intelectual da criança. No entanto, historicamente o ensino da Arte no currículo escolar tem sido negligenciado em detrimento de outras áreas do conhecimento. Os últimos anos foram marcados por avanços na legislação brasileira, a exemplo da LDB 9.394 de 1996, em que a Arte tornou-se componente curricular obrigatório, reafirmados pela Lei 11.769 de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica e, mais recentemente, a Lei 13.278 de 2016, que determina a obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No âmbito da Educação Infantil, os documentos norteadores, como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010); e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), apontam a importância da Arte para o desenvolvimento integral da criança. Embora a valorização da Arte já esteja garantida nos documentos oficiais em âmbito federal, as pesquisas assinalam que ainda não é perceptível a existência de uma efetivação das determinações legais na maioria das unidades escolares do país. Considerando a importância da Arte para a emancipação intelectual e política do sujeito, buscamos compreender como as políticas públicas para a INTRODUÇÃO da Arte nas escolas orientam efetivamente o trabalho docente na Educação Infantil. Este trabalho objetiva analisar com as professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ilhéus-BA as políticas públicas nacionais e municipais sobre a Arte e seus

reflexos no cotidiano escolar. Diante disto, buscar-se-á: Caracterizar o perfil das docentes da Educação Infantil da rede pública municipal de Ilhéus e identificar a compreensão destas a respeito das políticas públicas para a Arte na Educação Infantil; Analisar com as professoras da rede pública municipal de Ilhéus as políticas públicas para a Arte na Educação Infantil, e sua influência no cotidiano escolar; Elaborar juntamente com as professoras, a partir das demandas identificadas na pesquisa, ações que promovam a Arte na Educação Infantil. Esta pesquisa faz parte dos estudos sobre políticas realizados no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com o procedimento da pesquisa-ação, partindo do princípio de que os sujeitos são conhecedores da realidade em que estão inseridos e podem contribuir para a reflexão do assunto a ser abordado.

Palavras-chave: Política Educacional; Educação Infantil; Arte.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar com as professoras de uma instituição infantil da Rede Pública Municipal de Ilhéus-Ba acerca das políticas públicas nacionais e municipais para o ensino da Arte e seus reflexos no cotidiano escolar. Como objetivos específicos, identificar a compreensão das professoras a respeito das políticas públicas para o ensino da Arte na Educação Infantil no cotidiano da instituição e produzir com as professoras, a partir das demandas identificadas na pesquisa, ações que promovam o fortalecimento do ensino da Arte na Educação Infantil na rede pública municipal.

A presente pesquisa é oriunda de uma pesquisa mais ampla, ainda em curso, "Gestão escolar e o trabalho docente na educação infantil no Sul da Bahia: desafios e perspectivas" cujo objetivo é analisar as mudanças ocorridas na gestão escolar e no trabalho dos docentes da educação infantil das redes públicas municipais de 28 municípios do Sul da Bahia, com o contexto de reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990. Desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPeGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), composto por professores do Departamento de Ciências da Educação, do Mestrado Profissional em Educação e de outros Departamentos, alunos do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz e professores da Rede Pública Baiana de Ensino. Este trabalho emerge da necessidade de compreender como se desenvolve o trabalho com Arte na Educação Infantil, e o presente texto aborda os estudos realizados até o momento acerca dessa temática.

A Arte na Educação Infantil: origens, apontamentos e aproximações

Muitos estudos, a exemplo dos realizados por Vigotski (2011), Ana Mae Barbosa (2005, 2010, 2014), Stela Barbieri (2012), Agsene Infantino e Franca Zuccoli (2016) apontam a importância de se garantir a vivência da Arte na infância, não apenas para promover o desenvolvimento da sensibilidade estética, mas, também, pela ampliação do conhecimento intelectual do sujeito.

Ao se falar do trabalho com arte na Educação Infantil é fundamental a compreensão da importância da vivência artística para esta fase da vida. Ritcher (2016, p. 194) destaca que "aproximar infância, arte e educação é estabelecer interlocução entre três campos de estudos que apontam para a radical experiência de começar". Como etapa inicial da vida em sociedade, as experiências infantis serão fundamentais para o desenvolvimento da criança até a fase adulta.

Vigotsky (2011, p. 11 -12) afirma que:

> Entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia está a capacidade criadora das crianças, o fomento dessa capacidade é de suma importância para o desenvolvimento geral e maturidade da criança (tradução nossa).

Nesse sentido, é de fundamental importância que se estimule a capacidade criadora da criança, dando possibilidades de ampliação de repertório cognitivo a partir das experiências. A arte, nesse contexto, por suas múltiplas linguagens constitui-se como essencial para o desenvolvimento da criatividade.

Sobre a Arte na educação, Barbosa (2014, p. 4) destaca:

> Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.
>
> Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite de nossa consciência excede o limite das palavras.

Barbosa (2014) propõe uma ruptura com a visão colonialista que trouxe a ideia de arte como adereço, e a constituição de um ensino de Arte autêntico que compreenda nossas matrizes históricas e regionais. A autora fez parte de grandes movimentos junto a arte-educadores de todo o Brasil que culminaram em modificações em nossa legislação, a exemplo, LDB Lei n° 9.394 de 1996, que prevê o ensino de Arte em toda a Educação Básica. Essa determinação foi reafirmada na Lei n° 11.769 de 2008, que obriga o ensino de Música na Educação Básica e, mais recentemente, a Lei n° 13.278, de 02 de maio de

2016, determina a obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro, bem como estabelece um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino se adequem com a devida formação dos professores.

No âmbito da Educação Infantil, os documentos orientadores, como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010); e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), apontam a importância do ensino de Arte para o desenvolvimento integral da criança.

Em Ilhéus/Ba, no ano de 2005, foi elaborada a primeira proposta de política pública tratando do ensino de arte na Educação Infantil. O documento passou por revisão e foi publicado em 2008, com o nome: Orientações Pedagógicas para Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a infância (ILHÉUS, 2008), o qual apresenta algumas reflexões e orientações didáticas para o trabalho com as seguintes linguagens da arte: plástica, visual, música e dança. Partindo desta mobilização, o município ofertou para os professores da Educação Infantil no período de 2007 a 2010 o curso de formação continuada: As Linguagens da Arte: teatro, dança, música e artes visuais. Constituiu-se em um importante período para a arte na educação do município.

No ano de 2014, fundamentado nas DCNEI/2010, o município elaborou as Diretrizes Municipais para a Educação Infantil (ILHÉUS, 2014), nas quais estão contempladas, dentre as outras áreas do conhecimento, o trabalho com as linguagens da arte. O mesmo ocorre na Proposta Curricular Pedagógica para a Educação Infantil, publicada em 2017 (ILHÉUS, 2017), elaborada a partir das Diretrizes Municipais para a Educação Infantil de 2014. No entanto, desde o ano de 2011, não ocorrem formações e/ou mobilizações referentes a garantia da efetivação do trabalho com arte na Educação Infantil.

Biasoli (1999, p. 21) afirma:

> [...] para um efetivo ensino de arte é preciso que o professor tenha, além de uma formação adequada e atualizada, a consciência de que toda a mudança que se faz necessária implica conhecer a essência da expressão das linguagens artísticas e como ela se desenvolve no campo da educação e como se aplica à realidade do aluno.

Nesse sentido, já não cabem formações sem o devido aprofundamento histórico e teórico, baseada apenas em modelos. A formação para o ensino de arte precisa extrapolar os paradigmas tecnicistas, fazendo-se necessário uma sensibilização do olhar. Barbieri (2012, p.27) comenta:

> A abertura com que olhamos para aquilo que a criança faz é o que cria o território de pertencimento. Ao desenvolver sua per-

> cepção, o professor fica mais sensível às necessidade de cada criança. Escutá-la significa perceber, com o corpo inteiro, o que ela está querendo dizer.

Considerando a importância da Arte para a emancipação intelectual e política do sujeito, buscamos compreender como as políticas públicas para o ensino da Arte orientam efetivamente o trabalho docente na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ilhéus/Ba.

ASPECTO TEÓRICO-METODOLÓGICO E METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, o estudo é guiado pelo método pesquisa-ação, em que os sujeitos da pesquisa são envolvidos no processo de reflexão-ação sobre os problemas detectados pelo grupo.

Ghedin e Franco (2008, p.212) afirmam que "quando alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, de certo se investe da convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática". Sobre a pesquisa-ação, Thiollent (1998, p. 21-22) aponta que:

> Embora seja incompatível com a metodologia de experimentação em laboratório e com os pressupostos do experimentalismo (neutralidade e não-interferência do observador, isolamento de variáveis, etc.), a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo [...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Logo, a escolha deste método se apoia na convicção de que a pesquisa ganha um maior significado social quando existe um processo de diálogo e colaboração mútua, em que, todos os sujeitos envolvidos na ação, são mutuamente beneficiados.

Os encontros serão realizados com 8 professoras de uma escola pública do munícipio de Ilhéus/Ba, das turmas com crianças de 03 (três) anos, 04 (quatro) anos e 05 (cinco) anos de idade da Educação Infantil. Insere-se como sujeitos da pesquisa ainda, a equipe gestora da escola, formada por uma supervisora, um vice–diretora e uma diretora.

ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda em curso, nos primeiros movimentos de levantamento referente à parte bibliográfica, busca no banco de teses e dissertações da CAPES, por produções acerca do ensino da Arte na Educação Infantil. Toman-

do como período de referência o ano de 2010 até o presente ano, é possível perceber um volume crescente de publicações, em que foram encontradas 77 (setenta e sete) publicações sobre o trabalho com arte na Educação Infantil (obras ainda em análise para identificação e aproximação com nosso objetivo de pesquisa).

Em uma primeira leitura desses trabalhos, se apropriando do pressuposto da Análise Temática de Conteúdo (ATC), com base nos estudos de Bardin (1977), realizamos a primeira etapa, a pré-análise, exploração do material ou codificação.Na etapa seguinte, vamos agrupar os trabalhos para o tratamento dos resultados obtidos/interpretação.

Os estudos apresentam as possibilidades do trabalho com arte na Educação Infantil, bem como as contribuições para a ampliação da vivência estética e cognitiva da criança a partir do fazer artístico. No entanto, na maioria das pesquisas não existem reflexões e/ou discussões sobre o estabelecimento de políticas públicas, mas apenas uma preocupação prática de experimento, o que a nosso ver contribui pouco com a ampliação da discussão acerca da importância e efetivação das políticas públicas estabelecidas para o trabalho com arte na educação infantil.

A valorização da Arte, em suas diversas linguagens, tem garantia nos documentos oficiais em âmbito federal e municipal, como mencionamos anteriormente. No entanto, não é perceptível ações no município que deixem visíveis a existência de implementação do estabelecido no papel referente ao trabalho com arte no cotidiano escolar.

Por outro lado, além dos aspectos de formação profissional, é perceptível também uma lacuna no contato dos profissionais da educação com os bens culturais. Na pesquisa "Gestão Escolar e o trabalho docente na Educação Infantil no sul da Bahia: Desafios e perspectivas", com 473 professores em exercício na Educação Infantil, de 28 municípios do entorno da Universidade, é possível verificar os hábitos culturais dos professores em seu tempo livre.

Tabela 1 - Consumos culturais: Ópera, Museus e Cinema

Frequência	Escuta de ópera	Visita Museu	Vai ao Cinema
Uma vez por semana	1,8%	0,2%	1,1%
Uma vez por mês	0,2%	0,9%	6,4%
Algumas vezes ao ano	14,2%	15,1%	40,6%
Alguma vez no passado	12,1%	34,2%	29,8%
Nunca	71,7%	49,5%	22,0%
Total	100 %	100%	100,0%

Fonte: PPeGE/UESC, 2018.

Na tabela 1 acima é possível perceber com que frequência os professores das cidades pesquisadas, inclusive Ilhéus/Ba, usam o tempo livre para o consumo dos produtos culturais acima dispostos. Podemos verificar, por exemplo, que 71,7% dos professores nunca escutaram ópera, 49,5% nunca foram a um museu e 22% nunca foram ao cinema. É certo que na tabela 1, estão dispostos produtos ou espaços culturais menos comuns na maioria das cidades pesquisadas, por não existirem na maioria delas. Mas, para escutar ópera, por exemplo, é possível fazer em casa, principalmente com os avanços tecnológicos onde se pode assistir ou baixar obras inteiras de ópera pela internet.

Na tabela 2, estão dispostos produtos que em termos estruturais demandariam menor investimento, por se tratarem de eventos que podem ser viabilizados nos mais diversos espaços físicos.

Tabela 2 - Consumos culturais: Concertos Culturais e amostras, Obras de Teatros e Festivaisde Músicas Folclóricas.

Frequência	Concertos e amostras	Obras de Teatro	Festivais de músicas folclóricas
Uma vez por semana	0,5 %	0,5 %	0,9 %
Uma vez por mês	2,1 %	1,6 %	1,7 %
Algumas vezes ao ano	30,2 %	22,0 %	36,6 %
Alguma vez no passado	17,4 %	26,6 %	26,0 %
Nunca	49,8 %	49,3 %	34,8 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fonte: PPeGE/UESC, 2018.

Na tabela 2 podemos verificar que 49,8% dos professores pesquisados nunca foram a concertos culturais e amostras, da mesma forma 49,3% nunca foram ver obras de Teatro e 34,8% dos professores nunca foram a festivais de músicas folclóricas. Os números chamam atenção para um fato que ligado a lacunas na formação inicial e continuada podem contribuir para a pouca efetividade do trabalho com arte na Educação Infantil. Se o professor não tem experiência de apreciação estética, como proporcionar a suas crianças uma experiência com as linguagens artísticas? Essa questão emerge trazendo uma necessidade de para além de uma política de formação de professores, que seja viabilizada políticas de viabilização de acesso aos mais variados bens culturais para todo a sociedade. O problema do trabalho com arte em sala de aula é mais profundo do que o universo escolar. É o reflexo de uma sociedade e a viabilização de seus bens culturais a todos que nela vivem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/ Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). **Abordagem triangular**: no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte**: Do ensaio...à encenação. 3. Ed. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de jan. 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil** – v.l. 1 – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasílias: MEC/SEB, 2010.

_____. Lei 13.278 de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 05 mar. 2018.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEEBA:** educação e contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.

ILHÉUS, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Pedagógicas para Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a infância. Ilhéus, 2008.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. Ilhéus, 2014.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Pedagógica para a Educação Infantil**. Ilhéus, 2017.

INFANTINO, Agnese; ZUCCOLI, Franca. A arte e as crianças: caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo à espera de ser descoberto. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez. 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **La imaginación y el arte em la infância.**10 ed. Madrid: EdicionesAkal, 2011.

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS FÍSICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Cíntia Lopes Vieira de Jesus
cinthiavieira1988@hotmail.com
Márcia Lacerda Santos Santana
marlacerda1@yahoo.com.br
Geane Silva dos Santos de Andrade
geanemagno@yahoo.com.br
Nayara Bitencourt Andrade Oliveira Pinheiro
naypinheirooli@gmail.com
Cândida Maria Santos Daltro Alves
candida_alves@yahoo.com.br
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
Fundação de Ampara a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB
Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPeGE

RESUMO

Este trabalho intitulado de Políticas para a Educação Infantil: espaços físicos e formação de professores/as tem como intenção socializar algumas reflexões advindas de duas pesquisas que vem sendo desenvolvidas segundo os preceitos do curso de Mestrado Profissional em Educação ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em fase final, bem como de discussões decorrentes do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/ PPeGE, em que uma delas conta com o financiamento da FAPESB. A primeira pesquisa se dá no extremo sul da Bahia, na cidade de Itamaraju e tem como objetivo geral dialogar sobre a utilização dos espaços físicos do Proinfância na organização da prática pedagógica dos professores. Assim, foram abarcados estudos e pesquisas complementares da área da arquitetura e da educação em um diálogo necessário para explicação do objeto de pesquisa em questão. A segunda pesquisa tem sido desenvolvida no oeste da Bahia, em Bom Jesus da Lapa, e tem como objetivo norteador identificar e compreender como/se acontece a formação dos/as professores/as da Educação Infantil Campesina no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Para tanto, tece diálogos sobre a Educação Infantil e sobre a Educação do Campo, enquanto dois campos pouco assistidos há décadas no tocante à formação dos/as professores/as. As duas pesquisas contaram com a colaboração da legislação, bem como de pesquisadores para sustentar as discussões traçadas no decorrer do trabalho. A fim de atingir os objetivos propostos o caminho das pesquisas perpassou por uma abordagem qualitativa, pelo método da pesquisa ação existencialista ancorado em Barbier (2007) e Freire (1994), tendo como referência para avaliação e teorização dos resultados as categorias freireanas, a saber: situações-limites, atos-limites, inédito viável e o ser-mais. Nesse viés, foram realizados

diálogos com os profissionais que atuam na Educação Infantil, nos dois municípios baianos. As discussões realizadas nestes encontros com os pesquisadores coletivos foram subsidiadas pelas anotações do diário de itinerância das pesquisadoras, bem como de registros fotográficos do cotidiano da creche realizados por todos os sujeitos da pesquisa, referente à primeira pesquisa. Por fim, essas pesquisas visam compartilhar às discussões, dúvidas e sugestões emergidas durante o percurso dos diálogos sobre a interface existente entre os espaços físicos, a prática pedagógica e a formação dos professores, na esperança de lançar outra perspectiva sobre a utilização dos espaços e trazer novas reflexões sobre as práticas e as considerações do espaço em uso na pedagogia da educação infantil na atualidade. Além de evidenciar o quão urgente é a elaboração de um documento que norteie os/as professores/as que atuam na EI e na EI Campo, nos referidos municípios baianos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação do Campo; Proinfância.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado de Políticas para a Educação Infantil: espaços físicos e formação de professores/as tem como intenção socializar reflexões advindas de duas pesquisas que fazem parte das discussões do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional/PPeGE. Entre essas a pesquisa desenvolvida no município de Bom Jesus da Lapa contou com o financiamento da FAPESB. Estas duas investigações fazem parte do curso de Mestrado Profissional em Educação ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

A primeira pesquisa se dá no extremo sul da Bahia, na cidade de Itamaraju, e tem como objetivo geral dialogar sobre a utilização dos espaços físicos do Proinfância na organização da prática pedagógica dos professores. E como objetivos específicos identificar os espaços do Proinfância mais utilizados pelas professoras e quais práticas foram desenvolvidas nestes espaços; conhecer como os educadores vislumbravam os espaços físicos existentes na creche do Proinfância; listar algumas das possibilidades educativas dos diferentes espaços físicos da creche e avaliar com os professores, através dos seus registros, rotinas e planejamento dos espaços por atividades na organização da prática pedagógica destes. Foram abarcados estudos e pesquisas complementares da área da arquitetura e da educação em um diálogo necessário para explicação do objeto de pesquisa em questão.

A segunda pesquisa foi desenvolvida no oeste da Bahia, em Bom Jesus da Lapa, e teve como objetivo norteador identificar e compreender como acontece a formação dos/as professores/as da Educação Infantil Campesina no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Para tanto, contou com os se-

guintes objetivos específicos: dialogar com as professoras sobre seus processos de formação; analisar os materiais que subsidiam as professoras em seu processo de formação e em sua prática cotidiana. Assim, teceu diálogos sobre a Educação Infantil e sobre a Educação do Campo, enquanto duas regiões pouco assistidas décadas atrás, no tocante à formação dos/as professores/as.

As duas pesquisas contaram com o aporte da legislação, e de pesquisas já publicadas nas respectivas áreas para sustentar as discussões traçadas no decorrer do trabalho. O caminho das pesquisas perpassou por uma abordagem qualitativa, pelo método da Pesquisa-Ação Existencialista ancorado em Barbier (2007) e Freire (1994), tendo como referência para a avaliação e teorização dos resultados as categorias freireanas, a saber: situações-limites, atos-limites, inédito viável e o ser-mais. Nesse viés, foram realizados diálogos com os profissionais que atuam na Educação Infantil, nos dois municípios baianos. As discussões realizadas nestes encontros com os pesquisadores coletivos foram subsidiadas pelas anotações do diário de itinerância das pesquisadoras, nas duas pesquisas, e dos registros fotográficos do cotidiano da creche realizados por todos os sujeitos na pesquisa sobre os espaços físicos.

Esta produção visa compartilhar as discussões, dúvidas e sugestões emergidas durante o percurso dos diálogos sobre a interface existente entre os espaços físicos, a prática pedagógica e a formação dos professores, na esperança de lançar outra perspectiva sobre a utilização dos espaços e trazer novas reflexões sobre as práticas e uso destes na educação infantil na atualidade. Além também, de evidenciar o quão urgente é a elaboração de um documento que norteie a formação dos/das professores/as que atuam na EI e na EIC, nos referidos municípios baianos.

Os espaços físicos do Proinfância na organização da prática pedagógica dos professores

Pensar os espaços físicos das creches, das pré-escolas ou dos centros de educação infantil, debater sua relevância, sua influência ou não, nas pedagogias desenvolvidas nestes espaços, só é possível, dentro de uma perspectiva da existência de uma pedagogia da infância que reconheça os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas como atores sociais, portadores de direito, de voz e de vez. Com práticas pedagógicas que tenham essa criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. Essa ideia se fundamenta na democracia, e gera práticas sociais que estão voltadas para uma prática educativa da/na relação social e, que leva em conta as crianças, suas possibilidades e especificidades, sua diversidade cultural, seus aspectos geográficos e suas raízes e etnias (BARBOSA, 2010).

O Programa Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – foi criado pelo Governo Federal, através da Resolução nº 6, de 24 de abril de

2007, por considerar que a construção de creches e pré-escolas, bem como a aquisição de equipamentos para a rede física educacional dessa etapa da educação, é indispensável à melhoria da qualidade. Esse programa faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação e tem como objetivo principal, prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

Essas unidades de educação são construídas dentro dos padrões mínimos exigidos pela legislação vigente e são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças como: salas de referência, sala multiuso, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes que permitam a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço.

A creche do Proinfância, lócus desta pesquisa, fica na cidade de Itamaraju, no Extremo Sul da Bahia, está localizada em uma comunidade da periferia da cidade que teve o seu início via processo popular de ocupação em 1991, em uma área que pertencia ao município de Itamaraju, comprada pela prefeitura na época para a construção, que não ocorreu, de uma Escola Agrícola Federal. A comunidade do entorno da creche é marcada pela exclusão social e o alto índice de violência urbana, hoje com cerca de oitocentas casas, mais ou menos dois mil moradores e com três projetos habitacionais: Minha casa Melhor, Programa de Subsidio a habitação de Interesse Social (PSH) com 98 casas, Defesa Civil com 13 casas, o FINS com 70 casas.

Notadamente, nas últimas décadas, tanto na arquitetura como na pedagogia tem crescido o interesse pela pesquisa com crianças pequenas e sobre os espaços físicos mais adequados para o desenvolvimento das suas potencialidades e que respeite as suas especificidades. A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, ganhou corpo no Brasil a consciência do direito das crianças pequenas à educação em espaços públicos e coletivos. Na mesma direção foi crescente também a produção por documentos oficiais que pudessem padronizar e operacionalizar essa nova oferta de educação pública e também normatizar e autorizar esses novos estabelecimentos de educação. Um novo campo de pesquisa e estudo se constituiu no Brasil. Era preciso responder que tipo de educação e que tipo de espaço físico era mais adequado ou atenderia melhor as especificidades desse público. Vários olhares e de muitas áreas se voltaram para a pesquisa com crianças pequenas.

Assim, foram abarcados para esse estudo, pesquisas complementares da área da arquitetura e da educação em um diálogo necessário para explicação do objeto de pesquisa em questão. Na educação, as contribuições vieram da legislação e das publicações oficiais sobre o Programa Proinfância (2007-2018), das pesquisas já realizadas sobre o programa no Rio Grande do Sul (2015) e na Bahia (2014) e pela revisitação de duas experiências já realizadas no Brasil e suas con-

tribuições para a discussão desta temática: a Escola Parque do educador Anísio Teixeira (DÓREA, 2000), e os Parques Infantis de Mário de Andrade na cidade de São Paulo (FARIA, 1993). Também dialogamos, sempre com o foco no entendimento do uso do espaço físico, com os documentos oficiais produzidos no Brasil de 1998 a 2018 que desenharam e normatizaram a pedagogia oficial para Educação Infantil em prática. Na área da arquitetura o diálogo foi com os estudos das pesquisadoras Lima (1989 e 1995), Kowaltowski (2011) e Faria (2012).

Entre a nossa referência teórica Mayaumi Lima (1998) trouxe grandes contribuições para essa nossa investigação. Pioneira, marcou o início no Brasil deste intercâmbio entre arquitetura e educação. Com muitos anos de trabalho junto a educadores, administradores de educação básica, creches e crianças fora e dentro de instituições, Mayaumi Lima discutiu e analisou questões relativas aos espaços destinados à criança em nossa sociedade. Lima (1998) diz que todo espaço produzido pelo homem interfere no processo educativo de forma positiva ou negativa. O espaço condiciona nossos gestos diários, habitua nossa visão, estimula elementos simbólicos, estabelece pontos de referência. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187).

A Formação de Professores/as da Educação Infantil Campesina

A pesquisa com ênfase na formação de professores/as da Educação Infantil Campesina foi desenvolvida no município de Bom Jesus da Lapa, em quatro instituições situadas no Projeto Formoso, Perímetro de Irrigação, espaço não-urbano, formado por dois blocos o A e o H, que têm como fonte hídrica o Rio Corrente. Nenhuma das instituições é unidocente e todas estão situadas nos setores 04, 07, 14, e 33, recebendo crianças a partir de 2 anos e meio de idade, bem como estudantes do Ensino Fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos – EJA, com idades variadas.

É sabido que a educação ofertada para crianças pequenas, principalmente as residentes no campo, não tem sido prioridade na maioria dos municípios brasileiros, como é o caso do município em foco. Assim, a fim de entendermos a temática que nos instigou, nossos estudos referendaram-se em documentos legais específicos da Educação Infantil e da Educação do Campo, além daqueles voltados para a Formação Continuada de quem atua na EIC.

E, com o apoio de teóricos e pesquisadores, (KRAMER, 2006; ORSO, 2015; RIOS, 2016; SILVA, PASUCH, SILVA, 2012; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004; entre outros) bem como de documentos legais (BRASIL/1988; 1996; 2009), refletimos acerca dos entraves que permeiam a primeira etapa da Educação Básica, associada à Educação do Campo, no que se refere à formação de professores e professoras. Assim, iniciamos os nossos estudos tendo

como referência os preceitos legais que regem a Educação Infantil, partindo, pois, da Constituição Federal de 1988, por entendermos que a mesma seja um marco na consolidação desta etapa da educação, como sendo a primeira na formação humana e social de todo e qualquer cidadão.

Ampliamos as nossas discussões entendendo o/a professor/a como aquele que ensina, colabora, media o processo de ensino-aprendizagem, em nível geral. Podemos completar esse pensamento, ao referirmos aos profissionais que trabalham no campo, de acordo com Peripolli e Zoia (2014, p. 10), quando afirmam que o mesmo é uma figura importante e geralmente querida e respeitada na comunidade. "Uma referência para as muitas discussões que giram em torno da formação dos filhos dos trabalhadores. As muitas limitações, porém (falta de formação), dificultam os avanços (como fazer?)".

A fim de nortear a formação dos professores que atuam em áreas campesinas, no final da década de 1990, ocorreu a realização de dois momentos ímpares, sendo eles o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, em 1997; e a I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Estes dois eventos são vistos como marcos no que se refere à formação dos profissionais que lidam no campo.

Em relação à formação de quem atua em turmas da EI, durante décadas, acreditou-se que para atuar com crianças menores bastava ter instinto materno, ter paciência, ter condições físicas, para facilitar o cuidado e a educação de que necessitam as crianças.

É preciso compreender que o perfil de quem lida com crianças pequenas, seja na cidade, seja no campo, está para além do instinto materno e/ou das habilidades afetivas sugerida por leigos. O perfil de qualquer profissional da educação infantil se dá respeitando um conjunto de características, dentre as quais, cabe destacar o olhar atento às especificidades de cada criança, suas características: sociais e culturais; regionais e religiosas; bem como a visão política das famílias das mesmas, por meio de relações de escuta constante, de observação e registros diversos.

Por mais que haja políticas que versem acerca da formação dos/as professores/as que lidam na educação do campo, é bastante carente de literaturas que deem ênfase aos profissionais da primeira etapa da educação. Sônia Kramer (2006, p. 804) acredita que "A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal" a união dessas instâncias é um desafio que ainda não foi vencido.

Arroyo (2007) e Freire (1996) acreditam que a falha e a precariedade na formação dos professores que atuam no campo estão atreladas ao fato de que os mesmos, geralmente, não são oriundos das comunidades nas quais trabalham, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, já que não se têm propriedade da realidade social com a qual lida.

Nesse sentido, a fim de termos profissionais qualificados para atuarem nas turmas de Educação Infantil da sede e do campo, faz-se necessário um acompanhando contínuo, por meio de cursos que atendam as necessidades reais e atuais presentes em quaisquer contextos. No caso do campo, as formações precisam considerar a identidade singular de um povo, a sua cultura local, para não ferir, nem tampouco, desmerecer às suas raízes.

A construção metodológica das pesquisas – por onde andamos

A proposta metodológica caminhou pela pesquisa qualitativa, por considerá-la coerente aos pressupostos teóricos e aos objetivos das pesquisas, mais fundamentalmente por estar adequada aos contextos que foram investigados. Dentro das modalidades qualitativas de pesquisa a pesquisa-ação foi a escolhida, tendo como referência principal a pesquisa-ação existencialista de René Barbier (2007), com contribuições vindas do existencialista brasileiro Paulo Freire, e como referência para avaliação e teorização dos resultados as categorias Freireanas de situações-limites, atos limites, inédito viável e o ser–mais.

A pesquisa-ação tem o efeito de co-formação entre os pesquisadores, valoriza a construção cognitiva da experiência dos pesquisadores envolvidos, por meio da reflexão crítica coletiva, com vista à emancipação destes sujeitos na constituição de suas práticas, assumindo para Franco (2005) um caráter de criticidade da situação anteriormente opressiva. Esse tipo de metodologia vai gerar, segundo Franco (2005), um processo de reflexão-ação coletiva, a partir da consideração da voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, não só para o registro das informações e sua interpretação, mas principalmente enquanto caminho metodológico. Caminho esse cheio de imprevisibilidade nas estratégias, pois não segue etapas pré-determinadas de um método, mas vai se organizando a partir das situações relevantes emergentes no processo.

Para Barbier (2007) a pesquisa-ação é uma pesquisa que provoca uma ação deliberada de transformação da realidade. Essa modalidade de pesquisa possui duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essa transformação. Para o teórico, Barbier (2007, p.117) a pesquisa-ação expressa uma verdadeira transformação na maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas. Conclui Barbier (2007) que essa metodologia é eminentemente pedagógica e política e que está a serviço dos sujeitos preocupados em organizar a existência coletiva. Completa Barbier (2007) que ela é, por excelência, formadora e cria um processo de formas simbólicas interiorizada, estimuladora do potencial humano. Nesse viés, foram realizados diálogos com os profissionais que atuam na Educação Infantil, nos municípios: Bom Jesus da Lapa – Bahia e Itamaraju/Ba, como apresentados nos quadros 1 e 2abaixo:

Quadro 1 - Organização dos diálogos no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia

ETAPAS DOS DIÁLOGOS	QUANTIDADE DE ENCONTROS	PERÍODO	OBJETIVO
1ª etapa	05 encontros	03/10/2017 (Mat.) 03/10/2017 (Vesp.) 17/10/2017 30/10/2017 06/02/2018	- Conhecer o funcionamento e os objetivos da Formação dos/as professores/as da EIC, na perspectiva da SEMED; - Realizar a pré-contratualização.
2ª etapa	04 encontros	28/02/2018 23/03/2018 09/05/2018 08/06/2018	- Realizar a contratualização; - Dialogar com as professoras acerca das angústias que permeiam os seus processos formativos, com ênfase na Educação Infantil e do Campo, atrelados à realidade do Projeto Formoso "A".

Fonte: Elaboração pelas pesquisadoras, 2017 a 2018.

Quadro 2 - Organização dos diálogos no município de Itamaraju – Bahia

ETAPAS DOS DIÁLOGOS	QUANTIDADE DE ENCONTROS	PERÍODO	TEMA
1ª etapa	03 encontros	31/10/2017 01/11/2017 07/11/2017	O encontro com o outro – parceria e acordos – nasce o pesquisador coletivo.
2ª etapa	03 encontros	13/11/2017 20/11/2017 07/02/2018	Diagnostico - identificação do pesquisador coletivo, perfil do grupo.
3ª etapa	04 encontros	26/02/2018 28/02/2018 15/03/2018 15/03/2018	Novos acordos e aprofundamento das questões relativas ao uso dos espaços e da prática pedagógica dos professores.
4ª etapa	02 encontros	11/04/2018 06/06/2018	Avaliação e teorização para construção final do texto da pesquisa.

Fonte: Elaboração pelas pesquisadoras, 2017 a 2018.

5. Resultados

5.1 As práticas e o espaço do Proinfância: uma experiência no Bela Vista – Itamaraju-BA

Na primeira pesquisa avaliamos e teorizamos os resultados dos diálogos e das imagens que foram capturadas durante o período da pesquisa dos espaços físicos e da pratica pedagógica dos professores nestes espaços para chegarmos a esses resultados. Os resultados apontaram sobre o uso dos espaços físicos na prática pedagógica dos professores da Creche do Bela Vista, que apesar da diversidade dos espaços disponíveis para o uso pedagógico, ainda existe uma constância do uso da sala de REFERÊNCIAS pelos professores para a realização da maioria das suas atividades. Apesar dos registros fotográficos apresentarem uma diversidade de atividades sendo realizada em espaços diferentes, isso não é uma constante no planejamento dos professores. No dia–a–dia o que foi observado é a prevalência de atividades embora diversificadas, mas sendo realizadas no mesmo espaço.

Outra constatação é que existem espaços não utilizados ou subutilizados, citamos o anfiteatro, por exemplo, que devido à falta de cobertura foi abandonado pelos professores como opção de espaço pedagógico. Na mesma situação encontramos a sala multiuso que está organizada com bancadas para computadores e que não foram enviados pelo MEC/FNDE. A atividade desenvolvida nesta sala se restringia ao uso da TV e que deixou de ser utilizada quando a TV quebrou em junho de 2017.

Com ajuda dos estudos realizados e dos referenciais teóricos que fazem parte desta pesquisa foi possível juntamente com os professores pensar e propor novos usos para esses espaços que estão registrados em um plano de intervenção pedagógica para uso dos espaços da creche. Essa realidade nos remete ao que foi escrito por Faria (2012) que arquitetura pode fazer instituições adequadas, espaços lúdicos, criativos, mas é necessário que haja um caminho de mão dupla citado por Buffa e Pinto (2002) onde arquiteturas se educam nas pedagogias e as pedagogias se especializam nas suas arquiteturas (BUFFA, PINTO, 2002, P;151). Dessa forma, segundo Faria (2012), é possível pensar na implantação do lugar pedagógico, do território educativo em todas as suas dimensões possíveis.

Na avaliação com uso das categorias Feirianas foi possível identificar situações-limites de diversas naturezas, não só as pedagógicas e arquitetônicas foco da nossa investigação. Uma questão bem presente em todo o decorrer da pesquisa foram as questões de procedência política-administrativas o que acarretaram dificuldades extras para a realização da pesquisa. Entre as situações-limites mais marcantes podemos citar: Grande resistência dos professores temporários em participar da pesquisa; grande instabilidade e incertezas quanto a continuidade no trabalho por parte dos professores; muita instabi-

lidade do governo municipal; sobrecarga de trabalho de alguns professores/ dificuldade no arranjo do tempo coletivo.

No campo mais pedagógico, a inexperiência docente da maior parte dos professores, fruto da rotatividade do quadro de professores e da falta de concurso público para o docente da educação infantil ficou caracterizado pela dificuldade da maioria dos participantes com os termos próprios utilizados no trabalho pedagógico com a educação infantil. Outra questão que ampliou essa dificuldade foi a divisão do trabalho pedagógico na educação infantil em professor p.01 e professor p.02, fragmentando a prática e fracionando o currículo em áreas. Essas situações-limites levaram a uma prática pedagógica que teve como centralidade a sala de referência apesar da diversidade de espaços pedagógicos que a creche possuía. A maioria dos professores relataram durante os diálogos o medo e a insegurança que sentiam em tentar práticas em outros espaços físicos extra a sala de referência. Essa situação só reforça o que foi escrito por Faria (2012) que afirma que ainda elegemos a sala de referência como o lugar central da produção do conhecimento. Completa a pesquisadora que tudo mudou no mundo mas as nossas instituições continuam inalteradas na sua essência, organização, concepção e origem.

Finalizando as categorias freirianas relacionamos o que consideramos ação do ser-mais, entendido aqui neste texto como as ações voltadas para a transformação da realidade encontrada e a transformação do próprio sujeito da pesquisa. Esclarecemos que as ações ligadas ao ser-mais extrapolam o tempo cronológico da pesquisa e podem ser percebidas ou sentidas/aforadas em um futuro onde não será mais possível o registro. O importante é que essas ações que foram mobilizadas neste espaço tempo da pesquisa aconteçam no futuro e concretize as transformações desejadas. Ações que foram registradas dentro da perspectiva do ser-mais: Construção por parte do grupo de uma proposta de intervenção no planejamento anual da creche para 2018 com novas perspectivas de uso dos espaços; encaminhamento junto as Secretarias de Educação e de Obras via documento produzido pela coordenação pedagógica, com as necessidades de melhoramento dos espaços; o grande desejo de mudança presente nos depoimentos dos professores registrados na pesquisa; a mobilização do grupo pelo desejo de aprender e conhecer mais; a tomada de decisão para fazer diferente; o nascimento da consciência de que é necessário mudar.

O que esperamos destes resultados era que eles continuem a apontar para um processo de superação das situações-limites que foram afloradas e discutidas durante o período da pesquisa. E que a inquietação e curiosa inventiva que a pesquisa provocou nos sujeitos participantes os levem ao caminho para o desvelamento das realidades postas acerca dos espaços físicos da creche e a prática pedagógica dos professores. E que o grupo de professores da creche continue por caminhos que os leve ao restabelecimento de uma *práxis* transformadora da realidade na construção de um Ser-Mais coletivo.

Reflexões acerca da Formação de Professores/as da EIC em Bom Jesus da Lapa – BA

Neste momento teceremos algumas reflexões desencadeadas a partir dos diálogos com as professoras da Educação Infantil, atuantes na comunidade Projeto Formoso "A", em Bom Jesus da Lapa. Como Barbier (2007, p. 144-145) aponta "Uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, se é que pode realmente sê-lo. Somente as pessoas ligadas podem por fim afirmá-lo". Pelo fato da pesquisadora principal ser um sujeito implicado na pesquisa, é possível afirmar, desde já, que a pesquisa atingiu ao seu objetivo, contudo, algumas nuances despertaram novas indagações, o que propõe a continuidade do grupo de estudo, mesmo após toda a avaliação e teorização aqui apresentada.

Diante dos registros trazidos no Diário de Itinerância foi possível destacar algumas situações-limites, bem como atos-limites que conduziram as discussões, ao longo dos quatro encontros com as professoras.

No decorrer dos diálogos, por vezes, nos remetemos à questão que moveu essa pesquisa. Donas de olhares amplos e de uma escuta sensível, as professoras pesquisadoras, bem como a pesquisadora principal, elencaram algumas situações-limites, seguidas de atos-limites que, sendo desenvolvidos, conduziram e/ou conduzirão todos os sujeitos ao Ser Mais. A evoluir, a transformar o que não suportam em algo que não lhes firam.

Pensar as professoras da EIC como sujeitos históricos e de direitos, inacabados e conscientes, é pensar nas mesmas como seres que podem e devem se enxergar diante de quaisquer adversidades, seres que podem Ser Mais, pelo simples fato de estarem sendo, de estarem em busca do que julgam merecer. Como frisa Freire (1987) a "busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos". (p. 75)

Nesse sentido, durante a Teorização e a Avaliação dos dados, no transcorrer dos diálogos, destacamos algumas categorias que o grupo deu mais evidência, como o excesso de brincadeira nas turmas de Educação Infantil e as suas consequências, positivas e negativas; a dificuldade em se trabalhar em turmas multisseriadas, no campo, independente da etapa; o cuidado em conhecer quem são as crianças com as quais têm lidado, a identidade indefinida das crianças do Projeto Formoso "A", bem como os módulos adotados pelo município.

Sobre o excesso de brincadeiras, ficou nítido que as professoras temem: a) O olhar dos/as professores/as do Ensino Fundamental I, caso as crianças cheguem a nova etapa sem dominar a leitura de palavras simples, ou pelo menos, escrever o seu nome, visto que dedicaram-se mais às brincadeiras, sem

intenção de escolarizar; b) O olhar dos pais, quando esperam que aos filhos, ao adentrar numa instituição de educação infantil, seja apresentado as letras e os números, no primeiro ano escolar.

Nesse viés, para que não haja dúvidas acerca de como e quando brincar faz-se pertinente pensar uma rotina específica para as turmas de Educação Infantil do Campo, respeitando as suas singularidades, como a cultura, os espaços disponíveis, bem como a faixa etária, visto que para as mesmas são sugeridas modificações em propostas apresentadas à turmas do espaço urbano, que se dão em Centros de Educação Infantil, repletos de ambientes, previamente, pensados e organizados para receber crianças pequenas.

Sobre as turmas multisseriadas ficou evidente que são nas escolas do campo, em Bom Jesus da Lapa, uma estratégia a fim de não negar a nenhum cidadão o direito à educação, porém a mesma não tem sido de qualidade. A fim de diminuir o número de escolas multisseriadas (escolas unidocentes) e de turmas multisseriadas, o município adotou, nos últimos anos, o fechamento de escolas de pequeno porte e optou pela nucleação, com o intuito de aumentar o número de crianças matriculadas em uma mesma instituição de ensino. Outro argumento, comumente usado é que as turmas multisseriadas não garantem uma boa qualidade na educação dos estudantes.

Nesse sentido, pelo fato da incerteza nos acompanhar, cabe a nós, professores/as da EIC nos atermos às palavras de Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 148) "O trabalho em turmas multisseriadas, exige, portanto um processo específico de formação continuada e de apoio pedagógico ao professor ou à professora para um bom aproveitamento dos projetos realizados com o grupo de crianças". É preciso, durante os cursos de formação continuada, discutir acerca das diversas faixas etárias, bem como do desenvolvimento de cada uma delas. Outro ponto relevante que emerge, ao se pensar nas salas que recebem crianças de turmas diversas, são os módulos utilizados por cada faixa etária, pois não se pode negar a nenhum grupo o foco, a atenção que lhe é de direito e como deve ser desenvolvida a prática pedagógica com crianças dessa etapa.

Sabe-se que políticas educacionais são pensadas para as crianças da Educação Infantil e para as crianças camponesas, mas quem são, de fato, as crianças camponesas? Abaixo é possível traduzirmos uma inquietação que surgiu no decorrer dos diálogos: quem são as crianças do Projeto Formoso "A"?

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 em seu Art. 8º, no § 3º, faz referência às propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta – bem como as indígenas, onde as mesmas precisam estar atreladas ao contexto no qual se desenvolve a educação das crianças. Contudo, as crianças do Projeto Formoso "A" não se enquadram em nenhum dos grupos salientados.

As crianças do Projeto Formoso "A" são filhas de migrantes oriundos de diversas regiões do país, que passam temporadas no perímetro de irrigação, mudando de setor em setor, fazendo morada onde seus pais conseguem trabalhar e estudando em mais de uma instituição, durante um ano letivo; são filhas de produtores, donos de lotes e, normalmente, residem nas vilas. Percebe-se que as crianças que frequentam a EI no Projeto Formoso "A" possuem histórias de vida diferentes, bem como a condição financeira.

Diante das angústias e das possíveis soluções pode-se dizer que com bons e contínuos diálogos os professores da EI e da EIC se sentirão mais confiantes para melhor exercerem as suas atividades. Com uma rotina adequada e respeitando as particularidades de cada região – perímetro de irrigação, ribeirinhos, quilombolas, entre outros – sem dúvida que o trabalho será menos confuso, menos desgastante.

Considerações

> "Uma pesquisa ação, mais do que outra pesquisa,
> suscita mais questões do que as resolve"
>
> BARBIER (2007, P.146)

Concluímos essas pesquisas com a consciência de que fechamos um ciclo. O ciclo oficial dentro do que previa o calendário das pesquisas e do curso de Mestrado. Porém com o firme propósito de que esses estudos não devem parar por aqui. Eles devem continuar ou por mim ou pelo grupo. Para Freire (1996) é essencial a relação docência-discência para a atuação do professor que se compromete com o engajamento político libertador e que quer atuar como sujeito do processo educativo, juntamente com os alunos no caso da creche com as crianças.

As pesquisas respeitaram os ideais freireanos e responderam às questões norteadoras. Consideramos os diálogos como ponto de partida, intermediário e ponto de reflexão para uma nova partida, em busca de novas possibilidades tanto para formação das professoras quanto para a reflexão a respeito do uso dos espaços físicos nas práticas dos professores de creches.

Os debates acerca da formação de professores/as da EIC, desenvolvido no Projeto Formoso "A", nos acordou para uma nova vertente: a inserção dessa comunidade nas discussões realizadas, principalmente pela SEMED, visto que nem a Educação do Campo, nem a Educação Urbana enquadram-se no ritmo de vida, social e cultural dos povos do Perímetro de Irrigação.

A Teorização e a Avaliação dos dados foram importantes para compreendermos e agirmos na busca do Ser Mais, ficou perceptível que o município não possui um calendário de formação continuada, que dê certo conforto aos professores da EI e da EIC, no tocante ao brincar, à identidade da criança, bem como em relação ao trabalho com turmas multisseriadas.

Por fim, com o intuito de sanar e/ou amenizar as intempéries que têm cercado as professoras da EI do Projeto Formoso "A", o grupo chegou a conclusão que precisamos: a) Pensar e construir em uma rotina específica para as instituições que recebem crianças da Educação Infantil, independente do contexto de onde a mesma está inserida; e b) Pensar e construir um documento norteador, específico da Educação Infantil, que respeite cada uma das singularidades do município de Bom Jesus da Lapa – BA, desde os Centros de Educação Infantil – sede, às escolas situadas em espaços não-urbanos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei no 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____**. Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de Dezembro de 1988.

_____**. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: 2009.

DÓREA, C. R. D**. Escola:** o espaço e o lugar da educação; a política de edificações escolares no Rio de Janeiro (1931-1935). In: *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Coimbra - Portugal, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Gourlart. **Direito à infância:** Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938). São Paulo. 1993. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FARIA, A.B.G. **A conversa da Escola com a Cidade:** Do Espaço Escolar ao Território Educativo. Dissertação de mestrado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 85, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, M. W. S. **Arquitetura e educação**. São Paulo, Studio Nobel, p.187, 1995.

_____. M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. **Espaços Educativos:** usos e construções. Brasília, MEC, 1998.

KOWALTOWSKI, Dóris C.C.K. **Arquitetura escolar:** o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: educação Infantil e/é fundamental. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 804, out. 2006.

SILVA, Ana Paula Soares da. PASUCH, Jaqueline. SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

ZOIA, A. PERIPOLI, O. J. **O professor da escola do campo:** trabalhador de múltiplas jornadas de trabalho. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado do Mato Grosso), vol. 22, ano 12, n. 2, p. 99-114, jul/dez. 2014

MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DE ÂMBITO NACIONAL (2007 A 2017)[94]

Vania Carvalho de Araújo*
RennatiTaquini
Kalinca Costa Pinto das Neves
Franceila Auer
Mara Pereira dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Grupo de Pesquisa Infância Educação Sociedade e Cultura – IESC
*vcaraujoufes@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa, em andamento, apresenta os resultados preliminares de um estudo com viés descritivo e explicativo, cujo objetivo é traçar um perfil das matrículas em âmbito nacional no período compreendido entre 2007 e 2017, considerando o tipo de atendimento (parcial e integral); estabelecimento (creches e pré-escolas); localização (rural e urbano); dependência administrativa (federal, municipal e estadual) e sistema de ensino (público, privado e conveniado). Para o levantamento e análise de dados, privilegia-se as bases de dados do INEP (Censo Escolar de 2007 a 2017), IBGE (Censo Demográfico de 2010) e informações do Ministério da Saúde (Datasus). Seus objetivos específicos compreendem identificar o percentual de matrículas em tempo parcial e integral na educação infantil; identificar a taxa de atendimento em creche e pré-escola em tempo parcial e integral na educação infantil. A realização de uma pesquisa de natureza descritiva e explicativa sobre a evolução das matrículas constitui um desafio peculiar, principalmente se considerarmos a complexidade de um tema pouco investigado. As desigualdades sociais que afetam a vida das crianças e de suas famílias, sem dúvida demandam, por parte do Estado, uma mobilização mais imediata em torno da afirmação do direito, ou poder-se-ia dizer que, em um contexto, cujo contingente expressivo de crianças se coloca à sombra da cidadania, priorizar a oferta de creches e pré-escolas em tempo integral ainda constitui-se uma saída, mesmo que paradoxal, aos problemas sociais, o que não significa dizer que as crianças devam ser mantidas reféns de experiências que reforçam os critérios de discriminação positiva ou de tutela, colocando-as numa situação de subalternidade, impedindo-as de inserirem-se no exercício efetivo de seus direitos e participar ativamente da vida em sociedade. Se há ainda um enorme fosso entre o reconhecimento dos direitos das crianças e formas mais democráticas de acesso

[94]Esta pesquisa conta com a participação dos pesquisadores colaboradores Caroline Falco Fernandes Val Passos e Cristiano Meiga Belém.

e permanência na educação infantil, em se tratando da educação em tempo integral, essa situação torna-se ainda mais problemática, pois exigiria outras estratégias de consolidação da jornada ampliada desvinculadas daquelas práticas que mais servem para confinar crianças em rotineiras atividades, reduzindo suas experiências, do que fazê-las expandir em suas potencialidades infantis. É necessário pensar essa constituição do tempo ampliado da criança na escola, sob a perspectiva da constituição do sujeito, das suas relações e da sua integralidade. Espera-se que os resultados da pesquisa proposta possam contribuir para o aprofundamento de debates e novos estudos sobre a política do tempo integral no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: 1. Creche e pré-escola; 2. Tempo integral na educação infantil; 3. Matrícula na educação infantil.

INTRODUÇÃO

Ao revisitarmos as estratégias utilizadas para a proteção e assistência à infância, observamos como a filantropia, o assistencialismo, ou como destaca Kuhlman Jr. (1998; 2000), a *educação assistencialista*, foi se constituindo em símbolo legitimador de cuidado às crianças socialmente desvalidas. Assim, de um lado, temos a incorporação de uma intervenção racional que monta um aparato institucional por meio das creches, asilos infantis e jardins de infância, etc. como uma espécie de promessa de compensação dos dramas sociais vividos pelas mães trabalhadoras (operárias e domésticas) e seus filhos, e, de outro lado, uma dinâmica societária que se espelha na imagem moderna da ordem e do progresso e encontra no pobre e na pobreza contornos ideais para a justificação da tutela e da institucionalização estigmatizadora da carência.

Décadas a fio, o assistencialismo dirigido às crianças pobres e negras expôs a ação benevolente do Estado como expressão de uma ordem pública civilizada, mas sem aquelas garantias que articulam direitos e reconhecimento público, fixadas que estão "[...] nas determinações inescapáveis das leis da necessidade" (TELLES, 1999, p. 179). As creches, pelo caráter assistencialista e filantrópico que as constituiu ao longo dos tempos, têm em sua matriz cultural, uma prerrogativa que transcende no tempo ao situar a carência, a pobreza, o trabalho, a vulnerabilidade, o risco social, o *mérito da necessidade* (TELLES, 1999),[95] como elementos justificadores de uma medida de *inclusão*, mas não de direitos.

Em um contexto onde os discursos médico-higienistas, filantropos e juristas mobilizaram forças com a criação de um aparato institucional voltado a proteger as crianças pobres, negras, órfãs e abandonadas no complexo fe-

[95]Expressão utilizada por Telles (1999) ao reportar-se à reflexão de Sposati (1988) sobre a obrigação de determinados tipos de sujeitos comprovarem suas incapacidades e carências sociais para obtenção do reconhecimento público de suas necessidades.

nômeno ocorrido com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado e com o crescimento demográfico urbano do final do século XIX e início do século XX, os *problemas* com a infância no Brasil sempre foram alvos estratégicos na consolidação de um projeto de sociedade que proclama a benevolência pública, mas distancia-se de formas mais igualitárias e democráticas de ação (RIZZINI, PILOTTI, 2011).

Passados mais de um século das iniciativas que se constituíram salvaguarda dos *problemas* da infância desvalida (KUHLMANN JR., 1998), o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica (LDB/96) deixa entrever um avanço histórico sem precedentes na forma de conceber a proteção social das crianças pequenas como um direito extensivo também ao campo da educação, onde proteção e provisão, cuidar e educar como práticas indissociáveis do processo educativo transformam-se em prerrogativas de cidadania e de direitos.

A inclusão da educação infantil na política educacional e sua afirmação como um dever do Estado é um marco importante do direito à educação da pequena infância. O acúmulo de debates, pesquisas e outros tipos de produção acadêmica têm qualificado a percepção da sociedade em relação à educação infantil. Fruto de mobilização de diferentes setores da sociedade brasileira e de vários estudos e pesquisas, a educação infantil tem sido incluída, sobretudo nas últimas duas décadas, como uma agenda importante nas políticas educacionais, ainda que tal evidência continue a demandar novas forças em torno de sua ampla consolidação como primeira etapa da educação básica.

Em que pesem as prerrogativas apostas na LDB/96, desafios têm-se colocado ao campo da educação infantil com a oferta e expansão do tempo integral nas creches e nas pré-escolas públicas, conforme demonstraremos posteriormente. Em estudo exploratório realizado em dez municípios capixabas sobre as práticas e as estratégias de atendimento do tempo integral nas creches e nas pré-escolas públicas urbanas e rurais (ARAÚJO, 2015), algumas questões foram identificadas no processo de matrículas. Embora o critério de vulnerabilidade e risco social das crianças e de suas famílias sejam recorrentes no atendimento regular da educação infantil, na oferta em tempo integral eles se apresentam como predominantes no processo de seleção das crianças. Dos dez municípios pesquisados, nove se utilizavam de tal prerrogativa para a matrícula, principalmente nas creches.

Historicamente, a jornada em tempo integral nas creches não se constituiu, *grosso modo*, como uma questão diretamente relacionada ao campo da educação, mas como uma resposta à vasta utilização do trabalho feminino e à nova institucionalidade moral, sanitária e econômica emergente (KUHLMANN JR., 2000). Isso parece explicar, na atualidade, a existência de poucas pesquisas e estudos sobre esta temática no âmbito da educação infantil.[96]

[96]Buscamos estudos no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), usando como descritores: “educação infantil” AND “tempo integral”.

Por constituir-se uma prioridade ainda relativizada no conjunto das políticas públicas, a educação infantil foi (e continua sendo) palco efervescente de mobilizações e reivindicações, exigindo do Estado responsabilidades públicas em relação à efetiva garantia do direito a todas as crianças, fato este propulsor de iniciativas que exigem maior presteza da ação governamental e maior controle na aplicação da lei. Assim, por diferentes caminhos, novas ações continuam a se inscrever no cenário social, pressionando os municípios à consolidação de uma responsabilidade pública distinta de práticas compensatórias, populistas e assistencialistas de atendimento à pequena infância. Exigir um projeto mais coerente da administração municipal pode expor o fosso que ainda se coloca entre o direito reconhecido pelo Estado e o não direito como ausência de políticas públicas articuladas e cidadania estendida a todos.

Se há um enorme fosso entre o reconhecimento dos direitos das crianças e formas mais democráticas de acesso e permanência na educação infantil, em se tratando do tempo integral, essa situação torna-se mais desafiadora, pois exigiria outras estratégias de consolidação desvinculadas daquelas práticas que mais servem para *confinar* crianças em rotineiras atividades, do que fazê-las expandir em suas potencialidades infantis. É necessário pensar essa constituição do tempo ampliado da criança na escola, sob a perspectiva da constituição do sujeito, das suas relações e da sua integralidade. Com isto estamos a afirmar a indispensabilidade de pensar o tempo protegido, percebendo-o no próprio reconhecimento das crianças como sujeito de direitos, sem deixar de compreender "[...] o modo como os dramas da existência [das crianças] são apreendidos, problematizados e julgados nas suas exigências de equidade e justiça" (TELLES, 2001, p. 59). As normativas que tratam do tempo integral ainda que representem um esforço de consolidação de uma demanda há tempos ensaiada na sociedade brasileira, sem dúvida, provocam novas tensões entre um direito não universalizado e a obrigatoriedade de sua oferta, tensões que por vezes transformam o tempo integral em uma espécie de estratégia discursiva e recursiva de combate à violência, à pobreza e à desproteção social.

As desigualdades sociais que afetam a vida das crianças e de suas famílias, sem dúvida demandam, por parte do Estado, uma mobilização mais imediata em torno da afirmação do direito, ou poderíamos dizer que, em um contexto, cujo contingente expressivo de crianças se coloca à sombra da cidadania, priorizar a oferta de creches e pré-escolas em tempo integral ainda constitui-se uma saída, mesmo que paradoxal, aos problemas sociais, o que não significa dizer que as crianças devam ser mantidas reféns de experiências que reforçam os critérios de discriminação positiva ou de tutela, impedindo-as de inserirem-se no exercício efetivo de seus direitos e participar ativamente da vida em sociedade.

Ressaltamos que não foram encontradas teses de doutorado, assim, selecionamos 13 dissertações de mestrado referentes à educação infantil em tempo integral realizadas entre os anos de 2008 a 2017.

Estabelecer determinadas condicionalidades de acesso e permanência ao tempo integral na educação infantil pode muito bem subverter a asserção ao direito por uma lógica perversa da diferença, além de não concorrer com a superação das desigualdades sociais por que passam as crianças e suas famílias. É preciso levar em conta que "[...] as crianças não têm somente necessidades, mas fundamentalmente direitos" (SOARES, 2005, p. 9). Ao priorizar a satisfação das necessidades de proteção e provisão das crianças em situação de vulnerabilidade social, há de se questionar se os "[...] interesses das próprias crianças se encontram representados" (QVORTRUP, 2015) nas formas de acesso e permanência utilizadas na educação infantil em tempo integral.

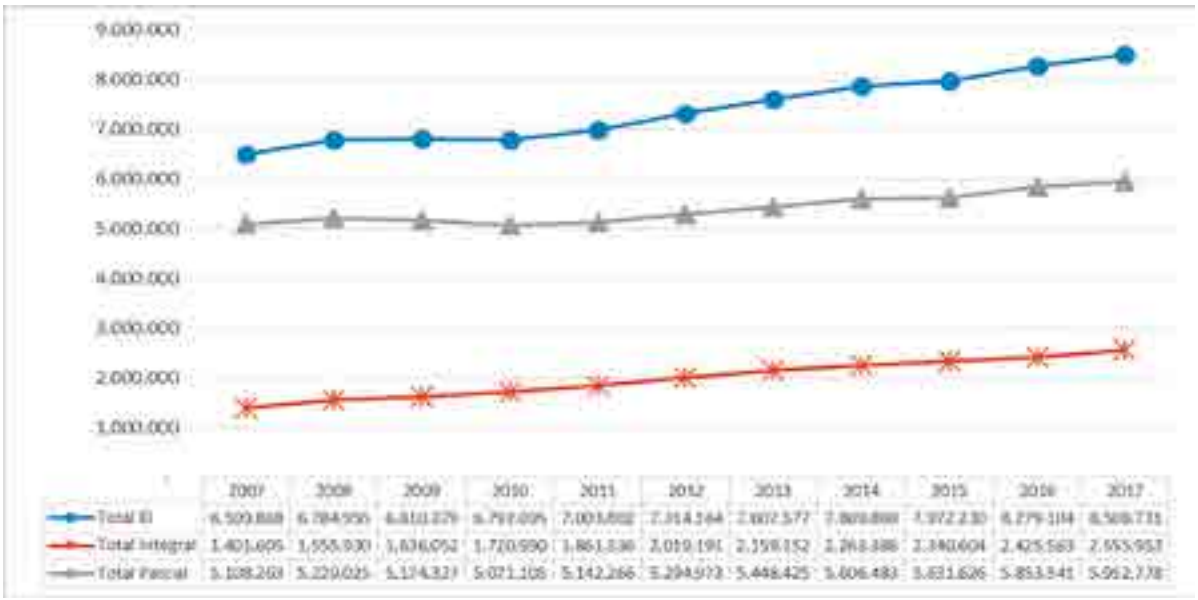
Matrículas do tempo integral na educação infantil: uma pesquisa em andamento

Por meio de um estudo de natureza descritiva e explicativa, a pesquisa que ora apresentamos, propôs-se a traçar um perfil da evolução das matrículas do tempo integral na educação infantil no período compreendido entre 2007 e 2017. Para a análise dos dados, privilegiou-se os indicadores do INEP (Censo Escolar), IBGE (Censo Demográfico de 2010) e do Ministério da Saúde (Datasus), considerando as seguintes variáveis: tipo de atendimento (parcial e integral); tipo de estabelecimento (creches e pré-escolas); tipo de localização (rural e urbano); tipo de dependência administrativa (federal, municipal e estadual); tipo de sistema de ensino (pública e privada); raça e gênero dos alunos matriculados.

Dados do Censo Educacional de 2017 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" – (Inep), apontam que, no Brasil, estão matriculadas 8.508.731 crianças na educação infantil (3.406.796 nas creches e 5.101.935, nas pré-escolas), sendo que 72,23% estão nas unidades de ensino públicas. As escolas municipais respondem por 71,53% dessas matrículas (36,48% nas creches e 63,52% nas pré-escolas). Quanto à localização das instituições, a predominância no urbano (89,18%) é bem maior que a localização no rural (10,82%). Quanto às matrículas da educação infantil no Brasil no período 2007 a 2017, identificamos uma evolução de 30,71%. Desta evolução, 115,68% correspondem às matrículas na creche e 3,48%, na pré-escola, uma diferença, portanto, de 112,20%.

Ao analisarmos as matrículas em tempo integral na educação infantil, em 2017, 77,12% foram atendidas em tempo integral na creche e apenas 22,88% na pré-escola. Se compararmos a evolução das matrículas no tempo parcial e integral no período de 2007 a 2017, observamos uma diferença de crescimento de 65,83% entre as duas modalidades de matriculas, ou seja, o percentual de evolução das matrículas no tempo integral da série histórica analisada é bem maior do que no tempo parcial (82,36% e 16,53%, respectivamente).

Gráfico 1 – Evolução de matrículas na Educação Infantil em tempo parcial e integral –2007/2017



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2007- 2017).

Os dados apontam ainda uma preponderância no percentual de atendimento em tempo integral nas unidades de educação infantil públicas municipais de 69,16%, demonstrando, assim, uma responsabilidade quase que exclusiva dos municípios no atendimento do tempo integral. Nas instituições localizadas em contextos urbanos, a evolução das matrículas no período de 2007 a 2017 é de 82,14%, enquanto as localizadas em contextos rurais é de 88,88%.

Quanto às matrículas nas redes pública e privada de ensino na série histórica analisada, enquanto a rede privada vinha mantendo no ano de 2013 a 2015 percentuais em torno de 29% do total de matrículas no tempo integral, no ano de 2016, as matrículas começam a decrescer e chegam em 2017 a um percentual de 27,77% do total de matrículas na educação infantil. Na rede pública, após um período de estagnação em torno de 70% do total de matrículas entre os anos de 2013 a 2015, no ano de 2016 o crescimento é retomado, chegando em 2017 com 72,23% de matrículas.

Embora tenha ocorrido a expansão de matrículas na educação infantil em 2017, quando observamos o número de matrículas efetuadas em relação à população infantil de zero a cinco anos de idade disponibilizados pelo Datasus, identificamos um percentual de demandas ainda não contempladas. A exemplo disso, temos a creche com 3.406.796 crianças matriculadas e 8.012.032 de crianças não matriculadas, o que representa um percentual de 70,17% de crianças com idades entre zero e três anos

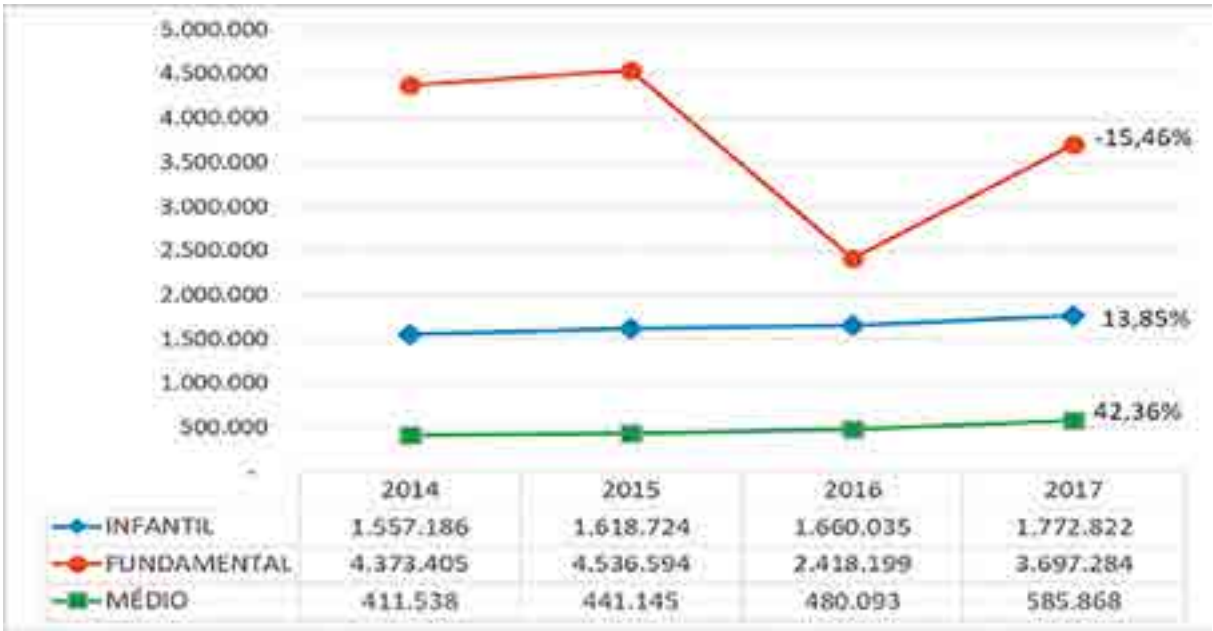
fora da escola. Tais motivos podem estar localizados, dentre outros fatores, na falta de disponibilidade de vagas ou na decisão dos pais em não matricular seus filhos na creche. No caso da pré-escola, há um contingente de 5.101.935 crianças matriculadas (86,14%), no entanto, os 13,86% restantes representam cerca de 800 mil crianças entre quatro e cinco anos não atendidas pela educação infantil pré-escolar obrigatória.

O Plano Nacional de Educação propõe em sua Meta 1, Estratégia 1.17, "estimular o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" (BRASIL, 2014), e em sua Meta 6: **"**Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica" (BRASIL, 2014).

Pelos dados analisados, em 2017, a rede pública oferece educação em tempo integral em 40,02% de escolas, portanto, faltando cerca de 10% para alcançar a meta de 50% das escolas públicas prevista pelo PNE (aproximadamente 14.400 escolas). Desse quantitativo, o maior número refere-se às escolas que atendem ensino fundamental (25,35%), seguido por escolas que oferecem matrículas na educação infantil (19%) e, por fim, escolas que ofertam o ensino médio (2,45%). Importante ressaltar que uma mesma escola pode atender a mais de uma etapa.

No caso do atendimento de**,** pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica, os dados mostram que, considerando apenas os alunos matriculados no tempo integral da rede pública, são atendidos15,25% dos alunos, faltando, portanto, cerca de 10% para atingir a meta dos 25% (ou seja, quase quatro milhões de alunos). Desse percentual de 15,25% já alcançados (6.055.974 alunos atendidos no tempo integral da educação básica em rede pública), o maior percentual de atendimento se dá no ensino fundamental (9,31%), seguido pela educação infantil (4,46%) e por último, o ensino médio regular (1,47%). Se tomarmos por referência a implementação do PNE em 2014, observamos quena evolução das matrículas do tempo integral até 2017, o ensino médio apresenta um crescimento de (42,36%), seguido da educação infantil (13,85%). O mesmo não ocorre com o ensino fundamental, pois um decréscimo de quase 50% das matrículas em 2016, destaca uma significativa involução de -15,46% das matrículas no período analisado, conforme observamos no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas no tempo integral por nível de ensino na rede pública – 2014/2017



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2014- 2017).

Conjugando com os fatores que incluem a educação como um direito fundamental, a baixa cobertura de matrículas em um país com dimensões continentais e a pressão por sua expansão, bem como a alteração da obrigatoriedade da oferta e matrícula da educação básica para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, promulgada, respectivamente, com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, e com a Lei nº 12.796/2013, a efetivação da educação infantil em tempo integral constitui um dos maiores desafios aos municípios brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor um conjunto de estratégias à formalização da oferta de educação básica pública em tempo integral, conforme expresso na Meta 6 do atual PNE, uma nova qualidade de trabalho é anunciada, ainda que a construção de "[...] escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral" (BRASIL, 2014) seja dado como prioridade às comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. Não podemos deixar de ressaltar que escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequados são condições que devem ser garantidas a todas as instituições das diferentes etapas de ensino; mas em se tratando do tempo integral é um avanço importante diante da histórica precarização de infraestrutura das instituições públicas brasileira.

Embora o PNE 2014-2024 defina a educação em tempo integral pelo cri-

tério de horas diárias ofertadas, o Parecer 17/12 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destaca que "[...] é preciso levar em conta que a criança não deve permanecer em ambiente institucional e coletivo por jornada excessiva, sob o risco de não ter atendidas suas necessidades de recolhimento, intimidade e de convivência familiar" (Conselho Nacional de Educação, 2012, p. 9).

As questões em torno dos critérios para a matrícula no tempo integral fazem suscitar outros interesses de investigação, como por exemplo, sua possível relação com a expansão da obrigatoriedade da educação infantil em um contexto de precarização de vagas e de grandes disparidades regionais, cobertura de atendimento, expansão das matrículas e sua possível relação com algumas variáveis. Investigar a evolução das matrículas do tempo integral nos municípios brasileiros coloca-nos em linha direta com um tema ainda pouco explorado, possivelmente justificado com a naturalização de um processo que foi se configurando em torno do tempo integral na educação infantil e os efeitos de sua institucionalidade na experiência com as crianças pequenas.

O tempo integral na educação infantil vai, aos poucos, assumindo destaque nas políticas públicas, seja pelas demandas quanto à efetivação e ampliação de sua oferta, seja pelos desafios que a consolidação dessa experiência requer no contexto da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Assim, a presente pesquisa apresenta um conjunto de dados que não exaurem todas as suas possibilidades analíticas, mas coloca-se com o objetivo de suscitar debates, reflexões e estudos que possam corroborar com o aprofundamento das questões que envolvem o acesso das crianças pequenas no tempo integral na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vania. Carvalho de. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, Vania. Carvalho de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Vitória/ES: Edufes, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 22 Fev. 2018.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Disponível.em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 21 Mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 17/2012**, de 6 de

junho de 2012. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?>. Acesso em: 25 Mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2007 a 2017**. Disponível em: < http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 26 Mar. 2018.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago.2000.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan. / abr. 2015.

RIZZINI, I. ; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, jul./dez. 2005.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

MEMORIAIS DE PROFESSORAS: PISTAS SOBRE INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Mairce da Silva Araujo*
Jacqueline de Fatima dos Santos Morais
Amanda de Sousa Pestana
Isabele Cristina Fonseca Ramos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Educação, Mestrado em educação: processos formativos e desigualdades sociais, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil
Eixo: 4 – Políticas para a infância e Formação de Professores
*mairce@hotmail.com

RESUMO

O trabalho que ora propomos para apresentação no VI Grupeci objetiva discutir concepções de infância e de formação docente presentes em memoriais de formação produzidos por professoras/es e estudantes de graduação e pós-graduação que participam da Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita – REDEALE. Tal grupo, que se encontra regularmente e realiza ações de pesquisa, extensão e ensino, iniciou-se em 2015, vinculado ao Vozes da Educação: história, memória e formação de professores, sendo sediado na Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. O grupo foi criado no marco do movimento latino-americano *Red iberoamericana de colectivos y redes de maestros que hacen innovación e investigación desde la escuela y la comunidade* que compreende professores e professoras como sujeitos políticos em busca de novas formas para viver a formação docente como encontro coletivo, seja no interior das escolas e comunidade, seja em encontros coletivos entre redes de docentes. Como propósitos iniciais, o REDEALE objetiva: 1) compreender processos coletivos de mudança das práticas pedagógica a partir das relações de interação e interlocução entre docentes, em/por coletivos docentes; 2) contribuir com a organização de ações em redes e coletivos docentes na América Latina. Dentre os caminhos investigativos que temos trilhado destacamos o investimento no estímulo à escrita narrativa por docentes e futuras/os docentes, na qual emerja o vivido no cotidiano (GARCIA) do exercício do magistério. A escrita autobiográfica, sob forma de memorais de formação ou de relatos reflexivos sobre a própria prática, tem se constituído como uma aposta teórica e metodológica, um potente dispositivo desencadeador de processos de auto formação docente. No presente trabalho, focamos nas escritas narrativas de cunho memorialístico, produzidas por professoras das infâncias, em busca de compreender, dentre outros aspectos: como as professoras narram sua própria infância? Que acontecimentos (LARROSA) e experiências (BENJAMIN) ao atravessarem a vida pessoal, revelam

pistas (GINZBURG) de processos sociais e contextuais mais amplos? As experiências vividas na infância se constituíram como processos formativos significativos? Em que medida tais narrativas nos trazem elementos que ajudam ou não a romper com uma perspectiva homogeneizadora de pensar as infâncias? Em um cenário de rupturas epistemológicas, tematizar infâncias e formação de professores e professoras a partir da escrita de narrativas memorialísticas, pode contribuir para a criação de dispositivos teórico-metodológicos outros, que potencialize dizeres, saberes e fazeres mais sintonizados e mobilizadores de conhecimentos de mundo e de inéditos viáveis (FREIRE). Em nosso recorte para esta apresentação, priorizamos cinco memoriais, escritos ao longo de cinco anos: um por ano.

Palavras-chave: Memoriais de Formação; Infância; Escritas Narrativas.

Conversas iniciais

Como se a infância fosse um ponto cardeal eternamente possível.

Ondjaki

Iniciamos nosso artigo com o convite que nos faz o romancista, contista e poeta angolano Ondjaki: pensar a infância como um cronotopo (BAKHTIN, 1993, p. 211), como um tempo-lugar que não se separa, como uma potência que se pode reencontrar através da rememoração. Nosso texto traz esse cronotopo, a infância, através de narrativas de professoras que lecionam na educação infantil e anos iniciais. Suas narrativas revelam memórias sobre a relação destas educadoras com à infância em uma tipologia textual que passou a ser conhecida por "memorial". A análise destes textos memorialísticos resultou em uma investigação que, além de nos permitir compreender a infância como categoria complexa e plural, nos ajudou a encontrar pistas para a formação de docentes que trabalham com crianças de 0 a 10 anos.

Acreditamos que tematizar infâncias e formação de professores e professoras a partir da escrita de narrativas memorialísticas, pode contribuir para potencializar dizeres, saberes e fazeres mais sintonizados com uma perspectiva que reconhece as crianças como sujeitos sociais produtores de lógicas e concepções singulares de mundo.

A literatura tem nos estimulado a ampliar modos de compreender a infancia. Desta forma, com delicadeza e em clima de encantamento, o escritor angolano, na obra "Os da minha rua", reconstrói em vinte e duas pequenas histórias, o universo de sua infância, no pós guerra, em Luanda. A escola, os professores, as brincadeiras, as descobertas, as festas nas casas de amigos ou em sua própria casa, compõem algumas dessas histórias. Com Jika, Tibas e Bruno Ferraz somos enredadas a compartilhar as memórias de infância do

autor, demarcadas pelos resquícios da guerra e pela psicologia da esperança. Homenageando sua infância, Ondjaki, "também homenageia a infância de cada um de nós, projetando-nos nesse pedaço longínquo de um tempo que não conhece os dias" (COUTO, 2015, contracapa).

O convite para pensarmos a infância como *um ponto cardeal eternamente possível* – um ponto que nos guie em direção às infâncias narradas pelas próprias infâncias – pode ser entendido como uma proposta de deslocamento dos olhares adultocêntricos, com os quais hegemônica e historicamente temos narrado as crianças.

Nossas investigações têm identificado o quanto escrever memoriais de vida e formação se constitui como espaço potente de reencontro com a infância e, ao mesmo tempo que tem se constituido como modo de auto e hetero-formação docente. Para isso, escrever possibilita ao narrador ou narradora refletir sobre a própria trajetória e sobre os caminhos trilhados nesse processo. Simultaneamente, constitue fonte de pesquisa. Afinal, os memoriais, à medida em que nos aproximam de uma história viva e em movimento, nos inserem, igualmente**,** em um cronotopo (BAKHTIN, 1993, p. 211) que vincula o contexto histórico e social.

Os memoriais que trazemos, como parte de nossas investigações sobre a infância, foram produzidos por interior de dois grupos de pesquisa que conformam o coletivo docente "Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita" (REDEALE). Estes memoriais narram experiências vividas *na* infância ou *com* as infâncias. Durante a investigação fomos nos guiando por algumas questões que alimentaram nossas interlocuções: como as professoras narram sua própria infância? Que acontecimentos e experiências ao atravessarem a vida pessoal, revelam pistas de processos sociais e contextuais mais amplos? As experiências vividas na/com as infâncias se constituíram como processos formativos significativos? Em que medida tais narrativas nos trazem elementos que ajudam ou não a romper com uma perspectiva homogeneizadora de pensar as infâncias? Este trabalho não tem a pretensão de responder a todas essas questões, dado as restrições de tamanho do texto, bem como pela natureza da investigação que fazemos. Seguimos, portanto, refletindo sobre elas.

A fim de melhor contextualizar os *achados da pesquisa,* antes de trazer as narrativas docentes em seu diálogo com as infâncias, faremos uma breve discussão sobre o que estamos chamando de memorial de formação e sobre o coletivo no qual os memoriais foram produzidos:

O que são memoriais de formação?

Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (Walter Benjamin)

Benjamin, como podemos ver acima, se refere a narrativa como algo que luta por se manter viva em tempos de apagamento de experiências e de hegemonia da informação. As narrativas não se entregam, não se deixam silenciar, são como grãos que podem se desenvolver muito tempo depois.

Os memoriais de formação, ao trazerem narrativas de experiências do vivido, revelam contextos sociais, culturais e econômicos, momentos históricos, ideologias e concepções de mundo, tal como aponta Souza (2007):

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. (p.63)

Sendo assim, cada memorial é também parte da história e da cultura de seu tempo, bem como do lugar, refletindo e refratando esses elementos contextuais.

Goodson (1992), por outro lado, nos alerta sobre a importância de estarmos atentos às histórias de vida e profissionais dos professores e professoras na investigação dos processos formativos e auto-formativos.

Entendemos os memoriais como parte do conjunto de narrativas autobiográficas como os são: diários, memoriais de formação, cartas, portfólios, dentre outros. Os memoriais são, para nós, um gênero discursivo (BAKHTIN, 2003).

São, em geral, uma escritura que possibilita (res)significar e problematizar experiências vividas a partir da tomada de posição (PÊCHEUX, 1997) que a escrita, como processo enunciativo, permite. A nosso ver, a produção de um texto memorialítico permite ao autor ou autora, a construção e sustentação de certa discursividades sobre o vivido bem como sobre modos de ensinar e de aprender.

Para Prado e Soligo (2005), os memoriais de formação são escritas reflexivas, cujos conteúdos consistem de experiências e histórias de vida da formação profissional de quem escreve. Estes textos são compreendidos como produções historicamente situadas, constituidas por discursos e sujeitos de certo tempo e lugar.

Temos trabalhado em nosso coletivo a importância da escrita de memoriais e incorporado como parte da produção de trabalhos acadêmicos como monografias e dissertações

Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita - REDEALE

O REDEALE, coletivo no qual os memoriais que aqui são analisados foram produzidos, foi constituído em 2015, na Faculdade de Formação de Professores, vinculado ao Grupo “Vozes da Educação: memória, história e for-

mação de professores", a partir da articulação de dois grupos de pesquisa – Alfabetização, Memória e Formação de Professores (ALMEF), coordenado por Mairce Araújo e Grupo de Pesquisa e Estudos Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE), coordenado por Jacqueline Morais. O impulso para criação do coletivo teve como motivação o diálogo com a "Red ibero americana de colectivos y redes de maestros que hacen innovación e investigación desde la escuela y la comunidade". As redes se apresentam como um movimento pedagógico que transcendendo fronteiras de países da Latino américa e da Espanha vem construindo propostas educativas e pedagógicas contra-hegemônicas às políticas educativas impostas por exigências neoliberais dos organismos internacionais. Em interlocução com tais redes vimos tecendo reflexões e questionamentos acerca do *saber fazer* docente produzido como coletivo.

Tendo como aporte teórico-metodológico os estudos autobiográficos e as pesquisas com o cotidiano e reconhecendo-se como espaço investigativo-formativo, vimos compartilhando experiências docentes na educação infantil e na alfabetização, com vistas a construção de epistemologias emancipatórias, de perspectivas interculturais, na formação entre pares. Tal processo já possibilitou ao grupo a produção de um livro[97] e a participação em eventos no México, na Colômbia, na Argentina e no Peru.

O grupo é constituído por professoras doutoras do Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais; mestrandas e mestres; professoras da rede pública na educação infantil e nos anos iniciais de escolaridade; estudantes graduação e pós-graduação.

Como parte da dinâmica deste coletivo, está a escrita de memoriais de formação.

Os memoriais de vida e formação no Redeale

A prática de escrita de memoriais de formação em nosso coletivo docente, tem suscitado a necessidade de olharmos com mais atenção tanto para a prática de escrita, como para os textos que resultam dessa prática.

Lembramos que a escrita de memoriais faz parte da produção de monografias e dissertações orientadas pelas coordenadoras do REDEALE. Estudantes de graduação e de pós-graduação são convidados a relembrar memórias e ressignificar suas trajetórias a partir deste gênero discursivo.

Ao nos debruçarmos sobre os memoriais produzidos no referido coletivo, nos saltou aos olhos a recorrência de situações vividas na infância. Algumas delas, se referiam a cenas localizadas na escola. Outras, vividas no âmbito

[97]Trata-se do livro MORAIS, Jacqueline, ARAUJO, Mairce. *Brasil-Peru*: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica. São Carlos: Pedro & João, editores, 2018, que foi produzido a partir das narrativas das docentes e futuros/as docentes que viveram a experiência da expedição.

familiar. Outras ainda, traziam relatos de situações experienciadas em instituições religiosas.

Diante deste rico material, buscamos sistematizar uma metodologia que nos permitisse dialogar com tais memoriais considerando alguns critérios teórico-metodológicos. Optamos, assim, por trazer narrativas presentes nas dissertações, que apontassem uma interlocução das autoras com o tempo de infância e que nos ajudassem a refletir e problematizar sobre as concepções de infância e criança que emergiam em tais narrativas. Do levantamento das dissertações produzidas por membros do REDEALE e defendidas no período de 2009 a 2017, chegamos ao total de cinco narrativas que atendiam a esses critérios, sendo três delas trazidas no presente trabalho.

Para contextualizar as narrativas trazidas neste trabalho, apresentamos um quadro com alguns dados sobre as autoras e sua escrita. Destacamos o título das dissertações, o ano em que foram publicadas, o nome das autoras e a área da docência que exercem atualmente.

Dissertações escolhidas para o diálogo

Título	**Nome do autor**	**Ano**	**Espaço de atuação**
Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada	Aline Gomes da Silva	2014	Professora dos anos iniciais do Instituto Nacional de Educação de Surdos
Tia, eu fiz um desenho prá você! Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica	Ruttyê Silva de Abreu	2015	Professora dos anos iniciais da rede pública de Maricá
Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói	Cristiane Custódio de Souza Andrade	2015	Professora dos anos iniciais da Fundação Municipal de Educação de Niterói

A leitura atenta das dissertações selecionadas nos permitiu identificar várias temáticas recorrentes, algumas delas ligadas ao perfil das professoras das crianças de 0 a 10, que em algum momento estiveram vinculadas ao REDEALE: a origem social dessas professoras, oriundas das classes populares; a característica de ser a primeira pessoa da família a entrar para a universidade; a luta pela escolaridade; o dilema escola pública versus escola privada, dentre tantos outros.

Considerando, contudo, os objetivos do presente artigo, colocar o foco nas questões da infância que apareciam nos memoriais, bem como os limites de sua natureza, elegemos dois temas relacionados à questão que atravessam as trajetórias das autoras e que aparecem nos textos memorialísticos presentes nas dissertações pesquisadas: olhares das crianças sobre seus deslocamentos e escola e infância: temáticas que se atravessam.

Antes de tratarmos dessas questões, contudo, faremos uma breve apresentação de cada uma das autoras com as quais dialogamos neste trabalho, valendo-nos de suas próprias narrativas.

A primeira das autoras-sujeito da pesquisa, Cristiane Custódio de Souza Andrade, intitula sua dissertação como "*Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação".* No memorial presente em sua dissertação, Cristiane se apresenta a partir de muitos referenciais sobre infância.

> Sou temporã, aquela que nasce "fora da época", depois de muito tempo do irmão/irmã que a precede. No ano de 1968, minha mãe possuía 43 anos, era avó e ficou grávida. Nasci em fevereiro do ano seguinte. O fato de ter nascido menina rompeu com as expectativas de minha família, pois minha mãe, embora não tivesse acesso a exames que permitissem ver o sexo do bebê, apostava que nasceria outro menino, cujo nome seria Rodrigo. Essa expectativa foi abalada cinco dias antes do meu nascimento por minha avó materna. Antes de sua morte, esta revelou ter sonhado que eu seria uma menina. Não houve tempo para que minha mãe escolhesse um nome feminino. Isso fez com que ela recorresse a um sorteio entre suas amigas. O nome saído foi Cristiane. (ANDRADE, 2015, p. 23)

A segunda autora-sujeito de nossa pesquisa, Ruttyê Silva de Abreu, nomeia seu texto dissertativo por "*Tia, eu fiz um desenho prá você!* Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica". Em contexto diferente da autora anterior, nesse memorial vemos as crianças construindo experiências em contato com outras crianças:

> Num contexto de cidade do interior, de família numerosa, de uma mãe que trabalhava em casa costurando e de um pai que ora trabalhava na lavoura, ora trabalhava como carpinteiro/pedreiro... um tempo em que o material escolar era apenas cadernos, cartilha, lápis e borracha... naquele tempo, naqueles dias, eu pisei pela primeira vez na escola. Logo nos primeiros dias, tendo minha mãe feito a minha matrícula previamente, íamos sozinhos, eu e um dos meus irmãos que é três anos mais velho. (ABREU, 2015, p. 24)

Finalmente, a terceira autora-sujeito, Aline Gomes da Silva, cuja dissertação intitula-se *"Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada"*também se referencia na infância e nas experiências escolares como carta de apresentação:

> Ingressei em uma escola privada no centro da cidade de São Gonçalo, um município do Rio de Janeiro, no ano de 1990. Lembro-me dos sacrifícios realizados pelos meus pais para que eu e meu irmão estudássemos em "uma escola de nome". Naquela época, estudar na rede particular de ensino, dentro de um município como São Gonçalo, representava um grande esforço financeiro. Minha mãe, caixa de supermercado, e meu pai, operário numa fábrica de tintas, ambos trabalhadores da nossa própria cidade, tinham como escolaridade o Ensino Fundamental incompleto. Eles acreditavam na importância da educação para os filhos e, naquela época, confiavam que o melhor ensino estava em instituições privadas. (SILVA, 2014, p. 19)

Interessante perceber nos relatos acima como a infância está fortemente presente na lembrança e como habita em nós. As imagens da infância tecidas nos relatos acima, compõe uma certa arquitetura textual, trazendo-a novamente como cronotopo e permitindo reinvenção desse espaço-tempo. Tudo isso mostra que a potência da infância habita em nós e ressurge pela linguagem escrita, mostrando-nos que a imagem da infância é como um "ponto cardeal eternamente possível", como já dito por Ondjaki (2015) neste artigo.

Nos diálogos tecidos com as narrativas de Cristiane, Ruttyê e Aline buscamos aprender um pouco mais sobre as infâncias que nos atravessam, trazendo dois temas para a reflexão: olhares das crianças sobre seus deslocamentos e escola e infância: temáticas que se atravessam.

Olhares das crianças sobre seus deslocamentos

> *Fitava incansavelmente a estrada que ia ficando para trás. Sentia muita saudade da casa, da rua, dos amigos, dos vizinhos... (Cristiane Custódio)*

O processo de migração interno vem sendo discutido nas últimas décadas como um dos efeitos mais perversos da globalização contemporânea. Em cidades periféricas das grandes metrópoles brasileiras, especialmente, a partir dos anos 30 do século passado, *fluxos numerosos e sucessivos de famílias muito pobres das zonas rurais ou de pequenos núcleos urbanos interioranos deslocaram-se para as regiões metropolitanas* (VON SIMSON, 2006:1). Milhares de migrantes pobres, sem escolaridade e/ou formação profissional, em busca de melhorias das condições de vida familiares, passam a viver em bairros das periferias urbanas ou em favelas, compondo histórias que vão se perdendo ou sendo silenciadas.

Ecos dessas histórias se fazem ouvir nos memoriais de formação com os quais temos nos deparado. Experiências migratórias realizadas pelas autoras na infância, seja para poder garantir a escola para os filhos, seja para buscar melhores condições de vida, muitas vezes, atropelam as experiências das crianças, que buscam sentidos outros para esses deslocamentos.

Cristiane, conforme trazemos acima, tece uma bela imagem de um de seus momentos de deslocamentos. Mostra, em seu relato memorialístico, a dor e a saudade de uma criança que sabe estar se despedindo não apenas de um lugar, mas de muitas experiências vividas. Estes sentimentos nos remetem aos descritos por Ondjaki ao narrar suas memórias de despedida de Luanda rumo à Lisboa:

> O mundo tinha aquele cheiro da terra depois de chover e também o terrível cheiro das despedidas. Não gosto de despedidas porque elas têm esse cheiro de amizades que se transformam em recordações molhadas com buè de lágrimas. (ONDJAKI, 2015, 146)

Esses relatos nos convidam a refletir sobre a intensidade com que crianças vivem o mundo. Elas sentem, pensam, elaboram hipóteses sobre a vida, sobre a sociedade, sobre as relações, mas são, muitas vezes, vistas como "os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos" (MARTINS, 2009, 104).

É certo que as vivências da pequena infância estão intimamente articuladas às mudanças ocorridas na vida dos adultos (MOLLO-BOUVIER, 2005). As crianças, acabam acompanhando seus responsáveis, aparentemente, sem compreender muito o que está acontecendo. No entanto, o que algumas narrativas que recuperam experiências de infância, mesmo que produzidas por adultos, tais como memoriais de formação, literatura, cinema, teatro, dentre outras revelam, é que a infância fala, grita, deixa registros e expõe sua visão de mundo.

Na história de Cristiane, como de tantas outras crianças que vivem a experiência dos deslocamentos, o objetivo da família era a busca por melhores condições de vida.

> A mudança para cidades mais próximas à cidade do Rio de Janeiro representava, além da proximidade com o mercado de trabalho, outras possibilidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento intelectual aos membros da família. (ANDRADE, 2015, p. 28)

Na justificativa para o deslocamento, trazido pela autora em seu memorial, as razões dos adultos falaram mais alto. Pensar na relação entre os deslocamentos espaciais e suas repercussões sobre a criança foi uma questão provocada pela leitura dos memoriais, por nós selecionados para o diálogo nesse artigo.

Contudo, ao nos debruçarmos sobre o tema, encontramos poucos textos acadêmicos que colocassem a voz da criança sobre tais experiências em evidência.

> Observa-se que quando se estuda as socializações infantis, as pesquisas acabam destacando a criança na relação com a família, pares, instituições, brincadeiras, mídia e, com menor frequência, na relação com o espaço em si. Assim, conhecer tal relação, pode contribuir na direção de enriquecer este aspecto da socialização infantil. (FERREIRA, 2016, p. 56)

Um aspecto que poderíamos destacar a respeito dos deslocamentos vividos por crianças e seus familiares em certos territórios, é a importância de pensarmos as implicações destas experiências para os currículos escolares. Como as experiências narradas por Cristiane a respeito da infância, podem ser incorporadas como conteúdo curricular, como tema de estudo, motivo de aprofundamento de estudos? Este tem sido um desafio, tanto no que se refere ao modos de ensinar na escolar, quanto aos modos de formar professores.

Nesse sentido, reafirmamos a fertilidade dos memoriais de formação e suas contribuições para o debate sobre as infâncias. Não só por nos permitir dialogar com experiências que reafirmam as crianças como sujeitos históricos, como também por favorecer a quem escreve e ao grupo com o qual compartilha tais escritas, o exercício de reflexão sobre o vivido, como processo formativo, que poderá produzir ecos na prática cotidiana de professora das infâncias.

Infância e escola: temáticas que se atravessam

> *Fabíola era uma professora que tinha uma prática diferente das demais, uma prática que se destacava perante meus olhos inexperientes de aluna.* (Ruttye Abreu)

Faria (2011) vem defendendo uma pedagogia da infância que garanta um *continuum* entre a educação infantil, voltada para os pequenos de 0 a 6 anos, e a educação para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de contribuir para fortalecer novos paradigmas para a educação das crianças. Uma pedagogia que não separe saber e experiência, que proporcione a construção de dimensões humanas, tais como o lúdico, o artístico e o imaginário, que abra espaço para a invenção, a descoberta, a brincadeira, à experimentação. Dimensões e experiências, tradicionalmente, relacionadas muito mais à educação infantil e, majoritariamente, ausentes das "salas de aula" do ensino fundamental, nas quais as crianças acabam vivendo a transição de criança a aluno.

A educação infantil entendida como a primeira etapa da educação básica, atendendo a primeira infância (0 a 6 anos), está a *inventar* uma nova profissão: a docente de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos de educação

e cuidados (FARIA, 2011, p. XIV). Especificando que pedagogia da infância seria essa, a autora continua:

> [...] sem aula e sem o conteúdo escolar... outra pedagogia (diferente do ensino fundamental) adequada aos conteúdos das práticas culturais e dos saberes oriundos dos movimentos sociais engajados na transformação social atenta às experiências infantis, às especificidades etárias encontradas nos coletivo. (idem)

Em seu memorial, talvez até como um ato falho, Ruttye traz a imagem dessa tensão criança-aluno que aparece como uma marca diferenciadora de uma pedagogia da infância, que enxerga a criança para além do aluno.

> Fabíola era uma professora que tinha uma prática diferente das demais, uma prática que se destacava perante meus olhos inexperientes de aluna. Lembro-me de vê-la entrar com fantoches, materiais coloridos e violão para sua sala, durante vários dias eu a observava e invejava aquelas crianças desejando estar entre os alunos dela. (ABREU, 2015, p. 26)

Assim, refere-se a si mesma como *aluna*, numa sala de aula onde predominavam os exercícios de cópia e repetição, mas *invejava* as *crianças* da sala ao lado, onde parecia haver espaço para a imaginação, o lúdico, a brincadeira simbolizados pelos *fantoches, materiais coloridos e violão* trazidos pela professora.

Salas vizinhas, mesma escola, mesmo ano de escolaridade, mesmo objetivo de alfabetizar, práticas e pedagogias diferentes, que podem nos trazer pistas de que a realidade não é *isto ou aquilo* como aprendemos a classificar com a ciência moderna. Outra pista que as lembranças da professora, que hoje trabalha com as crianças pequenas, nos traz é destacar a inconformidade da criança ao ver negado seu direito de ser criança e ser transformada em aluno.

Se no memorial de Rutyê, conseguimos perceber a criança por trás do aluno, que desconfia que o estar na escola pode ser mais prazeroso, no memorial de Aline, contudo, nos deparamos com os olhos da criança que não consegue entender os procedimentos dos adultos, mesmo quando assume a identidade de aluno.

> Na transição entre um tipo de letra (a chamada letra bastão ou script maiúscula, mais facilmente utilizada por mim naquele início da alfabetização) a outro tipo (a letra cursiva), eu acabava por misturar as duas formas em uma mesma palavra. Isso produzia uma irritação na professora cuja reação era, invariavelmente, apagar minha escrita, me dizendo para fazer tudo de novo. Lembro-me de certa vez ter apagado muitos exercícios em meu caderno, obrigando-me a refazer tudo entre "apagões" de borracha e lágrimas de choro. Com isso, uma das folhas acabou rasgando. Recordo-me da sua falta de paciência em ter que lidar

> com aquela situação e a sensação de constrangimento e incompetência sentida por mim. (GOMES, 2014, p. 21)

Uma reflexão aparece forte nos diferentes memoriais que temos lido. Aline, Cristiane e Ruttye convergem ao destacar a importância do processo de rememoração na constituição de seu *ethos* docente de professoras da infância. Nesse sentido, temos lido frequentemente nos memoriais que a rememoração de experiências como as descritas por Aline, ou a vivida por Ruttye, servem de balizadores de caminhos pelos quais as professoras não querem seguir em seu cotidiano docente.

Outro aspecto importante que a narrativa de Aline traz, é a relação entre crianças e professoras. Aline descreve a impaciência da educadora frente a dificuldade da criança em fazer a letra exigida na tarefa escolar e mostra como essa recordação não se apagou apesar do tempo decorrido. Assim, percebemos a importância dos sentimentos e afetos nos processos de aprendizagem. Os vínculos que se estabelecem no cotidiano escolar atravessam os sentidos de estar e habitar a escolar. Uma vez mais identificamos a importância das narrativas memorialísicas para o mapeamento das relações tecidas na escolar com a presença da infância neste território. A escrita e socialização de rememorações da infância nos permite um encontro com experiências que se constituem como processos formativos significativos (MORAIS e ARAUJO, 2018). Tais narrativas nos trazem elementos que ajudam a romper com uma perspectiva homogeneizadora de pensar as infâncias. Em um cenário de rupturas epistemológicas, tematizar infâncias e formação de professores e professoras a partir da escrita de narrativas memorialísticas, pode contribuir para a criação de dispositivos teórico-metodológicos outros, mais sintonizados e mobilizadores de conhecimentos de mundo e de inéditos viáveis (FREIRE, 2005).

CONVERSAS FINAIS: CONCLUINDO SEM CONCLUIR

escrevo-te de um certo sul,

porque às vezes dentro de nós faz um sul

Ondjaki

Retomamos aqui, nas conversas finais, no intuito de provocar novas interlocuções e indagações, nosso diálogo com o poeta angolano. Na conclusão de "os da minha rua", livro-homenagem às infâncias de cada um e de cada uma de nós, Ondjaki, escreve uma carta à sua amiga Ana Paula, como ele, escritora e romancista moçambicana, dirigindo-se a ela dessa forma: *escrevo-te de um certo sul . porque às vezes dentro de nós faz um sul.*

Voltando à ideia da infância como ponto cardeal e propondo uma livre associação de ideias, podemos acolher a afirmativa do autor como um convite para pensarmos a criança que fomos e as crianças que estão em nossas

escolas, seja de educação infantil, seja dos anos iniciais, a partir de um *certo sul*, de um referencial que as enxergue em suas pluralidades e potências como seres indagativos, inventivos, transgressores, resistentes, imaginativos...

Em decorrência de tal opção, pensar sobre a formação docente que possa acolher a infância em sua diversidade e alteridade, é uma questão fundamental para a construção de uma pedagogia da infância, que atenda as crianças de 0 a 10 anos e se comprometa em romper com a separação entre educação infantil e ensino fundamental. Entendemos que os memoriais de formação têm uma contribuição a dar a esse processo, na medida em que ao nos provocarem a olhar para dentro de nós mesmas e de nossas experiências, nos ajudam também a mergulhar nos contextos sócio-culturais mais amplos nos quais as infâncias são produzidas.

Asim, seguimos nossas investigações sobre a infância na intercessão com os memoriais de professoras, na perspectiva de que ainda há muito que pesquisar. Seguimos afirmando que as infâncias não deixarão de falar, mesmo que tempos tão duros estejam à vista neste país. De todo modo, seguimos em luta a fim de que experiências e narrativas sigam tendo espaço e visibilidade em espaços que sejam profundamente democráticos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ruttye. **Tia, eu fiz um desenho prá você!** Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica. (Dissertação)Mestrado em Educação. UERJ. Faculdade de Formação de Professores, 2014.

ANDRADE, Cristiane Custódio de Souza. **Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º ciclo de ensino?** Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói. (Dissertação)Mestrado em Educação. UERJ. Faculdade de Formação de Professores, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1993

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

COUTO, Teresa Sá. Contra capa. In: ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua geral, 2015.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FFP/UERJ. Institucional. Disponível em: < http://www.ffp.uerj.br/>. Acessado em: 25/09/2018.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Apresentação. In: VÁRIOS AUTORES. **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. Deslocamento de crianças nos bairros de Curitiba e sua relação com processos de socialização. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 52-68, 2016. Disponível em:http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1231http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1231. Acesso em: 27 set. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vidas dos professores e o desenvolvimento professional. In.: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto (PT): Porto Editora, 1992.

MARTINS, Jose de Souza. **Fronteira**. A degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a05v2691.pdfhttp://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a05v2691.pdf. Acesso em: 27 set. 2018

MORAIS, Jacqueline F, S. ; ARAUJO, Mairce da S. **Brasil-Peru**: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica. São Carlos, SP: Pedro & João, editores, 2018.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2015.

SILVA, Aline Gomes. **Narrar a experiência e reescrever a prática**: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada. (Dissertação)Mestrado em Educação. UERJ. Faculdade de Formação de Professores, 2014.

SOUZA , Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

VON SIMSON, Olga R de Moraes. O direito à memória familiar: história oral e educação não-formal na periferia das grandes cidades. **Revista Eletrônica do IPHAN**. www. revista.iphan.gov.br

O ACOLHIMENTO INCIAL DOS BEBÊS E SUAS FAMÍLIAS QUANDO COMEÇAM A FREQUENTAR A CRECHE

Maria Aparecida Guedes Monção
Grupo de pesquisas em políticas, educação e sociedade (GPPES)
maguedes@unicamp.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como ocorre o período de acolhimento inicial das crianças e suas famílias nos centros de educação infantil (CEI) e integra a pesquisa intitulada: "As Políticas Públicas de Educação Infantil no Município de São Paulo: Acesso e Inserção das Crianças nos Centros de Educação Infantil". As discussões sobre qualidade na educação infantil evidenciam a importância de atentar para o período em que criança começa a frequentar a creche, pois trata-se de um momento delicado e importante, que envolve o estabelecimento de novos vínculos entre bebês, educadores e famílias. Tanto na literatura nacional sobre adaptação ou inserção da criança na creche, quanto nas pesquisas italianas sobre acolhimento e inserimento, destaca-se a importância desse processo para a segurança e o bem-estar dos bebês. O conhecimento mútuo entre bebês, educadores e famílias, é um elemento primordial para constituir um clima de acolhimento, segurança e respeito a diversidade, favorecendo o estabelecimento de uma boa comunicação que promova a constituição de vínculos positivos. Nessa direção, os estudos italianos propõem um deslocamento da atenção da separação entre mãe e filho – tal como foi preconizado nos estudos iniciais sobre adaptação na creche – para centrar-se na constituição de novos relacionamentos. Essa abordagem possibilita reconhecer que as necessidades dos bebês, dos professores e das famílias devem ser consideradas, como também suas emoções e sentimentos. O reconhecimento das necessidades dos sujeitos que compõem as instituições de educação infantil, é um elemento fundamental para alicerçar os debates sobre a política pública de educação infantil brasileira. O amparo teórico desta pesquisa pauta-se nos estudos italianos sobre educação infantil e na sociologia da infância. A pesquisa de campo consistiu em coletar dados em quatro CEIs, que atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos, por meio de observações, entrevistas, grupos focais de discussão com professores, profissionais e famílias. Optou-se também, pela utilização de questionários para ampliar as informações sobre acolhimento na rede municipal, possibilitar a triangulação dos dados e extrair elementos sobre a atual política de atendimento para as crianças de 0 a 3 anos. Foi enviado um questionário para os CEIs pertencentes a três Diretorias Regionais de Educação da zona leste de São Paulo, e obtivemos o retorno de 165 questionários, que nesse momento estão sendo tabulados e analisados. A revisão de literatura evidenciou a existência de poucos estudos

sobre essa temática em nosso país, distribuídos nas áreas de educação, psicologia e enfermagem demonstrando a necessidade de ampliar as pesquisas sobre esse foco na educação. A análise preliminar das entrevistas e grupos focais destacam a predominância de muita tensão, no período inicial em que os bebês iniciam sua experiência na creche, constituindo um momento permeado de emoções de medo e insegurança, assinalando a necessidade de estabelecer novas formas de comunicação entre professores, bebês e famílias.

Palavras-chave: Acolhimento, Educação Infantil, Políticas Públicas de Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação infantil está presente na agenda de discussão de gestores de políticas públicas, profissionais da Educação, militantes de diferentes movimentos sociais – em especial os movimentos em defesa da educação infantil –, impulsionada por grandes transformações ocorridas na sociedade, principalmente a industrialização e o avanço rápido das tecnologias, que imprimiram modernas formas de comunicação, estabelecendo diferentes padrões de relações, seja no âmbito privado seja no das relações de trabalho. Tais mudanças impactaram também a esfera familiar, nas formas de organização de seu cotidiano e nas diferentes configurações familiares, redefinindo papéis e criando novas necessidades. O crescente aumento da inserção das mulheres no cenário político e econômico, em especial sua integração ao mercado de trabalho, tem provocado a alteração das formas de educar a criança pequena.

A mulher ocupa um novo espaço no cenário social e político e, com isso, a educação da criança sofre grandes mudanças. O que anteriormente era de responsabilidade exclusiva da família começa a tomar contornos públicos com o funcionamento das primeiras creches, ainda que destinadas apenas à população de baixa renda. Diante desse quadro, emerge a necessidade de redefinir as relações entre família e poder público, em função do deslocamento da socialização da criança da esfera privada da família para a esfera pública, nas instituições de educação infantil. Esta, aos poucos, deixa de ser compreendida como um "mal necessário" ou um período preparatório para a educação básica, para afirmar-se como o segmento educacional responsável pela socialização da criança pequena, em parceria com a família.

No Brasil, os avanços no campo da educação infantil foram impulsionados pelas conquistas legais, cujo marco inicial foi a Constituição Federal de 1988 (CF), que estabelece como dever do Estado "o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos" (BRASIL, 1988, art. 208, inciso IV); e como um direito de trabalhadores – homens e mulheres –, na zona rural e ur-

bana, “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988, art. 7, inciso XXV).

Ao colocar a creche ao lado da pré-escola no capítulo de Educação, a Constituição Federal de 1988 reforçou os debates e lutas a respeito da concepção da educação infantil em seu caráter público e universal, de direito de todas as crianças e famílias, e o papel do Estado em prover a oferta de vagas para todas as crianças. Essa inserção das creches ao lado da pré-escola foi, sem dúvida, a alavanca para desencadear mudanças na forma de conceber a educação infantil e provocar a ampliação dos debates na direção da constituição de uma política nacional para a área de educação infantil.

Entretanto, foi em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, (BRASIL, 1996), que ocorreu um amplo processo de mudanças nas instituições de educação infantil, dentre as quais se destaca o processo de inserção das creches no sistema de ensino e a formação mínima para os educadores em nível normal e superior. A pré-escola e as creches passaram a ser consideradas como a primeira etapa da educação básica e, conforme disposições do Artigo 29 da LDB, “têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Sônia Kramer (2008) considera que todos os avanços na legislação dirigem-se para a conquista da igualdade das crianças pequenas e o reconhecimento de suas diferenças:

> [...] A educação da criança é um direito – não só social, mas um direito humano. A educação da criança pequena é um direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças. (KRAMER, 2008, p. 56)

Além dos avanços na legislação brasileira, os estudos sociais da infância, com destaque os da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011; ABRAMOWICZ, 2011) ajudam na constituição de novas bases para efetivar o trabalho junto à criança pequena, possibilitando uma nova forma de compreendê-la, ao deixar de vê-la apenas pelas suas fragilidades, valorizando suas potencialidades. Esses estudos destacam a criança pequena como capaz de estabelecer múltiplas interações e participar ativamente em sua formação.

De acordo com Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (1997) a década de 1990 marca um novo panorama na investigação sobre a infância, em função dos novos estudos sobre a criança – que transcendem as tradicionais

áreas de pesquisa na medicina, na psicologia do desenvolvimento e na pedagogia –, que consideram a infância como uma categoria social autônoma na estrutura social. Segundo Qvortrup (2010), a infância

> [...]tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças [...]. (Qvortrup, 2010, p. 637)

Acrescenta-se aos novos estudos sobre a criança e a infância, o avanço nas discussões sobre os direitos das crianças, desencadeado pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças e, no Brasil, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ao conceber as crianças como sujeitos de direitos.

Considerar a criança como um ser capaz bem como sujeito de direitos possibilita olhá-la em seu momento atual e não como um vir a ser, o que denota uma série de questionamentos a respeito de como deve ser a educação coletiva na primeira infância se tomarmos como referência a criança, suas necessidades e desejos.

Entretanto, apesar dos avanços do campo jurídicos, e das contribuições da sociologia da infância, muitas pesquisas têm assinalado que o cotidiano das instituições de educação infantil, a organização do trabalho pedagógico ainda está distante da cultura infantil e dos direitos fundamentais das crianças. Na maioria das instituições, prevalece a organização de tempos e espaços centrada nos adultos, explicitada por meio de rotinas padronizadas que não levam em conta a subjetividade das crianças pequenas e que favorecem o estabelecimento de relações de dominação do adulto sobre a criança (MONÇÃO, 2013).

Nesse cenário, torna-se fundamental ampliar os estudos e debates sobre a qualidade nas instituições de educação infantil buscando refletir: Como fazer uma escola de educação infantil tendo como foco a criança? Como organizar os tempos e espaços a partir das necessidades da criança? Como respeitar as necessidades individuais em um contexto coletivo?

Os estudos sobre a qualidade na educação brasileira a partir da década de 1990 tomam força com a ampliação das pesquisas, contribuições dos movimentos sociais e, especialmente, com as iniciativas do MEC na produção de documentos para subsidiar essa discussão. O conceito de qualidade expresso no documento *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (BRASIL, 2006) ancora-se na concepção adotada por Anna Bondioli (2004), cuja compreensão refere-se a uma construção que exige contextualização histórica e negociação entre os sujeitos envolvidos. Por isso, a autora indica,

dentre outros aspectos, que a natureza da qualidade é participativa, autorreflexiva, contextual, processual e transformadora (BONDIOLI, 2004, p. 13).

Nesta mesma direção, o documento *Indicadores da qualidade na educação infantil* (BRASIL, 2009) é instrumento de autoavaliação institucional e propõe a participação de profissionais, famílias e representantes da comunidade na avaliação do trabalho desenvolvido nas instituições, destacando tanto seus aspectos positivos e quanto aqueles que não estão bem e precisam de estratégias para mudança.

O documento é organizado em sete dimensões: 1) planejamento institucional; 2) multiplicidade de experiências e linguagens; 3) interações; 4) promoção da saúde; 5) espaços, materiais e imobiliários; 6) formação; e 7) condições de trabalho das professoras e demais profissionais, cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. A metodologia de avaliação proposta é flexível e permite que cada instituição elabore suas estratégias.

Outro documento importante, organizado pelo MEC sob a coordenação de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, intitulado "*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*" (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) apresenta 12 indicadores de qualidade que auxiliam na elucidação e reflexão a respeito dos princípios que devem nortear a organização do trabalho pedagógico nas unidades de educação infantil. São eles:o direito à brincadeira;o direito à atenção individual;o direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;o direito ao contato com a natureza;o direito à higiene e à saúde;o direito a uma alimentação sadia;o direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;o direito ao movimento em espaços amplos;o direito à proteção, ao afeto e à amizade;o direito a expressar seus sentimentos;o direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A análise do conjunto de direitos apresentados permite-nos dizer que a articulação dos 12 critérios possibilita o aprofundamento a respeito da singularidade da educação infantil, ao expressar aspectos essenciais para que a criança viva sua infância e tenha satisfeitas, de maneira indissociável, suas necessidades físicas, emocionais, sociais, por meio de uma prática educativa sensível e intencional, que integre educação e cuidado.

A constituição dos direitos fundamentais das crianças, tal como é proposta no documento, destaca a particularidade das instituições de educação infantil, que, diferentemente do ensino fundamental, não têm como um dos objetivos a socialização do conhecimento formal. Até os seis anos, a criança está aprendendo sobre si e sobre o mundo que a cerca, por meio das interações com adultos e com outras crianças, estabelecendo conexões que possibilitam compreender o significado dos objetos e das relações, apropriando-se, enfim, da cultura.

A despeito das contribuições desses documentos para orientar as propostas pedagógicas com qualidade nas creches e pré-escolas brasileiras, as pesquisas sobre qualidade nas instituições de educação infantil, tem apontado uma distância entre as práticas cotidianas junto às crianças e os indicadores e critérios de qualidade abordados por diversos autores, como Bondioli (2004), Campos e Rosemberg (2009) e Brasil (2006, 2009). Nas diferentes regiões do Brasil, a educação infantil apresenta graves problemas, colocando em risco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A precariedade dos serviços é expressa nos problemas de infraestrutura, na falta de qualificação profissional, na dificuldade de comunicação com as famílias e na ausência de diretrizes pedagógicas (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS 2006). Em um contexto com tantas contradições entre os direitos das crianças previstos na legislação e as políticas implantadas, as discussões sobre a qualidade da educação infantil brasileira se afirmam, destacando a necessidade de para além do direito ao acesso, avançar na qualidade da oferta educacional em creches e pré-escolas, situando a criança no centro das reflexões (CAMPOS; MACHADO, 2006).

Dentre os diferentes elementos assinalados nos estudos sobre a sobre qualidade na educação infantil, destaca-se nessa pesquisa a necessidade de atentar para o período em que criança começa a frequentar a creche, pois trata-se de um momento delicado e importante, que envolve o estabelecimento de novos vínculos entre bebês, educadores e famílias. Tanto na literatura nacional sobre adaptação da criança na creche (Vitória; Rossetti-Ferreira, 1993; Amorim; Vitória; Rossetti-Ferreira, 2000; Rapport, 2001), quanto nas pesquisas italianas sobre acolhimento e inserimento (Mantovani; Terzi, 1998; Bove, 2002; Fortunatti, 2009; Staccioli, 2013) sublinha-se a importância desse processo para a segurança e o bem-estar das crianças e dos bebês. O conhecimento mútuo entre bebês, educadores e famílias, é um elemento primordial para constituir um clima de acolhimento, segurança e respeito a diversidade, favorecendo o estabelecimento de uma boa comunicação que promova a constituição de vínculos positivos.

Os estudos italianos propõem um deslocamento da atenção da separação entre mãe e filho – tal como foi preconizado nos estudos iniciais sobre adaptação na creche – para centrar-se na constituição de novos relacionamentos. Essa abordagem possibilita reconhecer que as necessidades dos bebês, dos professores e das famílias devem ser consideradas, como também suas emoções e sentimentos. O reconhecimento das necessidades dos sujeitos que compõem as instituições de educação infantil, é um elemento fundamental para alicerçar os debates sobre a política pública de educação infantil brasileira.

A proposta desta pesquisa é somar-se aos estudos existentes e ampliar as reflexões sobre os processos de acolhimento inicial das crianças e das famílias quando começam a frequentar a creche. A concepção de educação infantil que norteia este estudo é a definida em lei, que a situa como a primeira etapa da

educação básica, cuja função é integrar o cuidado e a educação, em ação complementar à família e à comunidade, garantindo os direitos das crianças e de suas famílias e tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Assim, considerando que as instituições de educação infantil têm o papel de cuidar e educar, em parceria com as famílias, e dada a escassez de trabalhos sobre acolhimento inicial das crianças, bebês e famílias quando começam a frequentar a creche, esta pesquisa busca a analisar como se dá o processo de acolhimento, as concepções de profissionais e famílias sobre esse momento, as estratégias de acolhimento, assim como as dificuldades e desafios que crianças, bebês, profissionais e famílias enfrentam no período inicial na instituição.

Diante das considerações traçadas ao longo deste texto,a pesquisa adota a seguinte questão: considerando a educação infantil como um dos contextos atuais de socialização da criança pequena e como um direito das crianças e suas famílias, e que deve ser efetivada por meio de uma política pública de qualidade com participação ativa de educadores, famílias e crianças, busca-se entender em que medida pode efetivar-se, nas instituições de educação infantil, um processo de acolhimento inicial das crianças, bebês e famílias garantindo o indicador de qualidade que preconiza "o direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche" (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Partindo dessa questão norteadora, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como ocorre o período de acolhimento inicial das crianças e suas famílias nos centros de educação infantil (CEI) do município de São Paulo. Esse estudo integra a pesquisa intitulada: "As Políticas Públicas de Educação Infantil no Município de São Paulo: Acesso e Inserção das Crianças nos Centros de Educação Infantil".

Procedimentos Metodológicos

Considerando o objetivo deste estudo, a opção é pela realização de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que esta abordagem favorece ressaltar as diferentes variáveis do objeto de estudo, de forma a compreender seus múltiplos determinantes – econômicos, sociais, psicológicos, educacionais –, entre outros.

De acordo com Marli André (1986) Bogdan e Biklen (1982), a abordagem qualitativa apresenta cinco características básicas: 1) a observação do sujeito no ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que a preocupação com o produto; 4) o significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida são aspectos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O amparo teórico desta pesquisa pauta-se nos estudos italianos sobre educação infantil e na sociologia da infância.A revisão bibliográfica versou

sobre legislação e política nacional e municipal de educação infantil por meio de análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Foi realizada uma busca com os descritores: adaptação na educação infantil; acolhimento na educação infantil, adaptação de bebês na creche e adaptação de crianças e famílias quando começam a frequentar a creche, nas bases de dados da Scielo e Capes, em que foram selecionados artigos científicos, teses e dissertações sobre a temática. Destaca-se que a sistematização da revisão dos estudos encontrados, estão em andamento, mas já é possível assinalar que há poucas pesquisas sobre essa temática na área de educação.

Definiu-se por adotar como campo de investigação a rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo, especificamente os Centros de Educação Infantil que atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos.

A pesquisa de campo foi realizada no período de fevereiro de 2016 a fevereiro de 2017 e consistiu em coletar dados sobre os processos de acolhimento das crianças e suas famílias quando começam a frequentar a creche. A Secretaria Municipal de Educação (SME) participou de forma colaborativa do estudo e autorizou a efetivação da pesquisa na rede de educação infantil da cidade. Após o aceite de SME encaminhou-se um convite para as diretorias regionais de educação (DRE), momento em que obteve-se adesão de quatro DREs, que optaram em participar de diferentes maneiras da pesquisa. Assim, tivemos duas DREs cuja participação envolveu observação das unidades, entrevistas com equipe de gestão e professores e aplicação de questionários em quatro CEIs; Uma DRE cuja disponibilidade centrou-se na entrevista com a responsável pelo setor de formação dos profissionais de educação infantil e aplicação de questionários para todas as unidades da região; em outra DRE a participação se deu com a adesão de um CEI em que a coleta de dados ocorreu em parceria com a coordenadora pedagógica ao longo do ano todo, por meio de observação e grupos focais. No total houve adesão de cinco centros de educação infantil, sendo quatro conveniados e um direto[98]

Vale ressaltar, que a coleta de dados contou com a participação colaborativa de profissionais da rede que integraram o grupo de pesquisa[99], espaço onde discutimos os encaminhamentos da pesquisa e os estudos sobre acolhimento de crianças e famílias nas creches.

Por meio da observação participante e da entrevista semiaberta, foi possí-

[98]Na rede municipal de CEIs de São Paulo, há três modalidades de instituições que atendem crianças de 0 a 4 anos: CEI direto, mantido diretamente pela prefeitura; CEI indireto, com prédio municipal, mas administrado por uma instituição filantrópica e com subsídios financeiros da prefeitura por meio do sistema de convênios; e CEI conveniado, construído e mantido por instituições sociais, em convênio com a prefeitura.

[99] O grupo de pesquisa sobre educação infantil da Universidade Cidade de São Paulo, era composto por estudantes de mestrado, profissionais da rede municipal de São Paulo, Santo André, Franco da Rocha e Guarulhos.

vel uma aproximação dos sujeitos, a construção de diálogos sobre suas ideias e concepções teóricas, de maneira a examiná-las à luz do cotidiano e do contexto social.

> A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. (ANDRÉ, 2008, p. 27)

Somou-se as observações e as entrevistas os grupos focais, que foram realizados no CEI direto, cuja temática do acolhimento foi pauta de formação continuada ao logo do ano e a coordenadora pedagógica se dispôs a participar do grupo de pesquisa e por seu intermédio, houve adesão da equipe de profissionais e famílias da unidade, o que possibilitou participar de reuniões de formação e realizar os grupos focais com professores, equipe de apoio e famílias.

O grupo focal é uma técnica que vem sendo muito utilizada nas pesquisas qualitativas e optou-se pelo seu uso nesta pesquisa, com o intuito de capturar com mais profundidade as concepções, emoções coletivas presentes nos atores que participam do processo de acolhimento das crianças e famílias, quando começam a frequentar a creche. Segundo Bernadete Gatti (2005, p. 9), "[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam".

> O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos, eventos, comportamentos e atitudes [...] a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p.11)

Buscando ampliar a escuta de um grupo mais amplo de sujeitos, sobre o processo de acolhimento, optou-se também pela utilização do questionário. Dessa maneira, foi enviado um questionário para três Diretorias Regionais de Educação, que aceitaram encaminhar o instrumento – via plataforma Google Forms – para as unidades de educação infantil que atendem crianças de 0 a 3 anos de três anos. A elaboração do questionário teve como base as proposições dos estudos sobre processos de acolhimento e especialmente os dados

provenientes das observações nos centros de educação infantil. No total obteve-se 165 questionários que retornaram das diretorias de educação.

RESULTADOS PRELIMINARES

Os resultados apresentados aqui, trata-se de análise parcial das entrevistas, no que se refere a uma das categorias analisadas: estratégias de acolhimento das crianças e famílias no CEI.

O período inicial da criança na instituição de educação infantil é um momento delicado, que envolve o estabelecimento de novos vínculos e comunicação entre crianças, educadores e famílias. Na literatura sobre adaptação[100]ou inserimento (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; BOVE, 2002), é analisada a importância desse processo para a segurança e o bem-estar das crianças e suas famílias. É um período em que os professores precisam conhecer as famílias, suas formas de educação e cuidados com as crianças, e as famílias precisam conhecer a unidade educativa, sua rotina, os professores que ficarão responsáveis pela criança. O conhecimento mútuo é um elemento primordial para constituir uma imagem positiva sobre a instituição e possibilitar segurança para as famílias.

Chiara Bove (2002, p.139) atenta para a importância desse momento como "uma experiência de construção de novos relacionamentos mais do que como uma experiência que gira em torno da separação da mãe".Essa abordagem possibilita reconhecer que as necessidades das crianças, dos professores e das famílias devem ser consideradas.

As análises iniciais dos dados coletados, evidenciam tal como constatamos em pesquisa anterior (MONÇÃO, 2013), que em muitas unidades de educação infantil, não há um projeto de acolhimento inicial pautado em ações que potencializem os relacionamentos entre professores, crianças e famílias, apenas uma organização da jornada da criança nova na instituição, de modo que ela não permaneça em tempo integral, nos primeiros dias do ano letivo. No caso dos berçários, parece haver uma predisposição em prolongar esse período, caso constate-se a necessidade.

Apenas em um dos CEIs pesquisados havia uma proposta de formação com a temática do acolhimento que foi abordada ao longo do ano e um planejamento com toda a equipe da unidade para efetivar o processo de acolhimento inicial das crianças. Nessa creche, além da estratégia de diminuição da jornada, a equipe optou por iniciar as crianças novas numa semana e as

[100] Nos estudos analisados sobre adaptação ou inserimento da criança na creche, compreende-se como parte desse período todos os momentos de transição da criança na instituição: quando ingressa no CEI, quando muda de sala e de professoras e quando se transfere para a pré-escola. Nessa pesquisa, nos determos apenas no momento em que a criança começa a frequentar a creche.

crianças que já frequentavam a unidade na semana seguinte e envolver toda a equipe no processo de acolhimento das crianças. Essa estratégia favoreceu que as crianças novas obtivessem uma atenção especial de todos os profissionais nos primeiros dias na instituição.

Três dos CEIs pesquisados apresentaram características comuns com relação as estratégias de acolhimento das crianças que basicamente se concentram na diminuição do tempo da jornada das crianças, com a preocupação em envolver a família, para apresentar o trabalho desenvolvido. Destaca-se em uma dessas três unidades, a finalidade de compreender também a forma de cuidado e educação desenvolvidos no contexto familiar e como estratégia confeccionaram junto com as famílias um "bonequinho do apego" que acompanha a criança no período inicial na creche. De acordo com a coordenadora pedagógica da creche, no momento da confecção do boneco, houve uma troca de informações em que as famílias tiveram a oportunidade de contar sobre seus filhos e explicitar como realizam os cuidados e a educação deles.

Em apenas um CEI a família é totalmente excluída do processo de acolhimento, tendo como papel apenas levar e buscar as crianças na creche, não sendo permitido nem ao menos acompanhar a criança até a sala, o que impossibilitava as famílias conhecerem e conversar com a professora responsável pelo seu filho. Tal medida foi tomada segundo depoimento da coordenadora pedagógica em entrevista, para garantir a organização dos momentos de entrada e saída das crianças.

Do total de cinco unidades pesquisadas em duas, as ações no período inicial das crianças estão em consonância com os pressupostos assinalados nos estudos sobre processos de acolhimento inicial quanto à necessidade de contato com as famílias antes do ingresso da criança na instituição e três com relação a permanência de familiares ou responsáveis pela criança na unidade nos primeiros dias na instituição.

Outro elemento importante a ser destacado refere-se a tensão presente no período inicial em que os bebês iniciam sua experiência na creche, constituindo um momento permeado de emoções de medo e insegurança, por parte das crianças, famílias e profissionais, assinalando a necessidade de estabelecer novas formas de comunicação entre professores, bebês e famílias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In:FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

AMORIM, K. S., VITÓRIA, T., ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p.115-144, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília, DF: Liberlivros, 2008.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana (Org.). **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 134-149.

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.**Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 16 jul. 1990; retificado em 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. 2 v. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira:alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; MACHADO, Maria Lúcia. **Consulta sobre qualidade na educação infantil:** o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CORSARO, A. Willian. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico na educação infantil. In: KRAMER, Sônia; BAZILIO, Luiz Cavallieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-82.

KRAMER, Sônia; BAZILIO, Luiz Cavallieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A Inserção. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 173-184.

MOTTA, Flávia. Notas sobre acolhimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, V.30, n.4, p. 205-228, out.-dez.2014.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em 05 nov. 2018.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.36, N.2, p.631-643, maio/ago. 2010.

RAPPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001, 14(1), p. 81-95.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Ma-

nuel J. (Coords.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

STACCIOLI, Gianfrancesco. **Diário de acolhimento na escola da infância.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 86, p. 55-84, ago. 1993.

O DEBATE RACIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Cristina Pedrassa
pedrassa.mariana@gmail.com
Natália Lopes dos Santos
nateducinfo@gmail.com
Michelle Brandão Sebastião
michellebs10@hotmail.com
Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
gabigt@unicamp.br
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
Departamento de Ciências Sociais na Educação
Campinas, São Paulo, Brasil

RESUMO

Um dos eixos que atravessa as pesquisas no GPPES é o das questões raciais na interface com as políticas e práticas de educação infantil. Para o atendimento à Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais/2004, já indicava, a necessidade de providências que deveriam ser dotadas que incluiam a Educação Infantil. Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicavam que proposta pedagógica das instituições deveriam buscar novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial, dentre outros. O documento também indica a necessidade do reconhecimento, valorização, respeito e interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. Tais orientações legais são fruto do reconhecimento público do histórico de racismo e exclusão da população negra do acesso a direitos no Brasil. Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas conquistadas pelos movimentos negros brasileiros, buscavam, dentre outras coisas, produzir outras percepções a respeito do povo negro, por meio da divulgação da história e culturas afro-brasileira e africana. A pesquisa conduzida por Pedrassa, sobre o currículo da Educação Infantil de um município específico, evidencia uma organização curricular baseada em datas comemorativas e projetos pedagógicos. Ainda que a LDB alterada pela lei 10639/03 tenha instituído no calendário escolar o Dia da Consciência Negra, não encontramos registros de atividades relacionadas a esta data nas creches e pré-escolas pesquisadas, e nem tampouco localizamos qualquer outro registro que pudesse representar a presença da história e cultura negra no currículo da educação infantil do município estudado. O trabalho desenvolvido por Santos sobre os livros que compunham o Programa Nacional Biblioteca na Escola PNBE em 2014 e o perfil racial de seus personagens evidenciam o modo como por meio da contação de história, também se produz um branqueamento do currículo

da educação infantil. Após analisar o acervo destinados a bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade, constatou-se uma pequena parcela de personagens negros nem sempre apresentados de forma positiva nas narrativas. Por fim, a pesquisa de Brandão, "Um olhar para as relações raciais na educação infantil: a questão da identidade negra", discute as práticas de socialização na educação infantil a partir do encontro de uma educadora negra com crianças brancas, em uma escola privada de alto padrão e evidencia assim, que as interações e brincadeiras vividas pelas crianças com uma professor negra, configuraram um currículo capaz de oferecer às crianças um conjunto de aprendizagens sobre as relações raciais no âmbito do currículo vivido que vai muito além do currículo oficial da escola. Se por um lado, um corpo negro na escola nunca passa despercebido, por outro, o branqueamento do currículo infantil também não é invisível. Ainda que a legislação nacional estabeleça a obrigatoriedade de um currículo atravessado pelos saberes, história e cultura dos povos afro-brasileiros e africanos, não observamos um enegrecimento do currículo formal, como era esperado pelos movimentos negros.

Palavras-chave: Negritude; Branquitude; Raça

INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é apresentar os resultados de três analises realizadas por pesquisadoras do grupo GPPES. O que aproxima os trabalhos são as questões raciais na interface com as políticas e práticas de Educação Infantil.

A lei 10.639/2003, sancionada pelo governo Lula em março de 2003, alterou a LDB tornou obrigatória a inclusão do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público ou particulares e estabeleceu as Diretrizes Curriculares para sua implementação. Essa lei é resultado da luta do Movimento Negro brasileiro, uma medida afirmativa frente ao racismo. O referido movimento acredita que os estabelecimentos de ensino são instituições que podem construir uma imagem positiva dos afro-brasileiros (GOMES, 2013, p.68).

Para o atendimento à Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais/2004, indicava a necessidade de políticas públicas que incluíssem a Educação Infantil. Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) indicavam que proposta pedagógica das instituições deveriam buscar novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial, dentre outros.

> AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DEVERÃO PREVER CONDIÇÕES PARA O TRABALHO COLETIVO E PARA A ORGANIZAÇÃO DE

> MATERIAIS, ESPAÇOS E TEMPOS QUE ASSEGUREM:
>
> O RECONHECIMENTO, A VALORIZAÇÃO, O RESPEITO E A INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS HISTÓRIAS E AS CULTURAS AFRICANAS, AFRO-BRASILEIRAS, BEM COMO O COMBATE AO RACISMO E À DISCRIMINAÇÃO. (BRASIL, 2009, P.21)

Tais orientações legais são fruto do reconhecimento público do histórico de racismo e exclusão da população negra do acesso aos direitos no Brasil. Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas conquistadas pelos movimentos negros brasileiros, buscavam, dentre outras coisas, produzir outras percepções a respeito do povo negro, por meio da divulgação da história e culturas afro-brasileira e africana.. A educação tem papel importante no combate ao racismo[101], o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial através da promoção e igualdade de acesso, tratamento e oportunidade no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

Identidade cultural no currículo da Educação Infantil : o dito e o não-dito

A dissertação de mestrado intitulada "Identidade Cultural no currículo da Educação Infantil na rede municipal de Vinhedo" (Pedrassa, 2018), evidenciou que a organização curricular recorrente no município é baseada em datas comemorativas e projetos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação. Analisamos os registros das práticas desenvolvidas e sua divulgação, reconhecemos que tais registros revelam apenas uma pequena parte do que foi vivido efetivamente. Uma parte que é selecionada pela docente para ser evidenciada. Uma parte da realidade que é editada para ser divulgada. Mas ainda assim, esses registros evidenciam elementos do currículo vivido que não podem ser desconsiderados. Nesse sentido, a escolha de trabalhar com os registros produzidos e divulgados pela Secretaria de Educação em sua página no Facebook visava observar os discursos produzidos sobre aquilo que foi efetivamente desenvolvido no contexto dos CEIs, mesmo que isso representasse apenas uma parte do todo.

Nesta página são postados vídeos, textos e fotos. Grande parte do material são registros de práticas curriculares elaborados por docentes e pela equipe gestora das unidades educacionais. Uma pequena parcela de postagens da

[101] O racismo pode ser compreendido como uma ideologia que reproduz na consciência coletiva um amplo conjunto de falsos valores e de falsas verdades. O racismo, assim, atribui inferioridade a uma raça e permite o domínio sobre o grupo, pautado, apenas, em atributos negativos imputados a esse (MUNANGA, 1996). (2) O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005)

Secretaria da Educação é sobre informes de atividades, eventos, campanhas etc. Constatamos que 41,79% das publicações é sobre datas comemorativas. Primeiramente verificamos quais são essas datas e sua frequência:

Tabela 1 - Datas comemoradas entre 2015 e 2016

Datas comemorativas	**Período do ano**	**2015**	**2016**	**TOTAL**
Carnaval	Fevereiro	7	0	**7**
Dia da água	22/03	2	0	**2**
Aniversário de Vinhedo	02/04	13	4	**17**
Páscoa	Abril	9	5	**14**
Dia Nacional do livro Infantil	18/04	35	3	**38**
Dia das mães	Segundo domingo de maio	3	0	**3**
Dia da Família	(15/05)	14	10	**24**
Dia do desafio	Última quarta-feira de maio	0	4	**4**
Maio Amarelo	Maio	5	1	**6**
Dia do Brincar	28/05	27	9	**36**
Dia do Meio Ambiente	05/05	0	1	**1**
Festa Junina	Junho	5	9	**14**
Folclore	22/08	4	1	**5**
Semana Nacional do deficiente	21/08 - 28/08	3	2	**5**
Dia da independência	07/09	17	14	**31**
Dia da Pipa		1	0	**1**
Chegada da Primavera	23/09	1	1	**2**
Dia das crianças	12/10	16	7	**23**
Halloween	31/10	1	0	**1**
Datas comemorativas		163	71	234

Investigamos algumas questões: quais experiências as crianças vivenciaram ao realizarem atividades pautadas em datas comemorativas? Quais são as aprendizagens significativas? Que representatividade a cultura e os valores das crianças têm em um CEI? Quais os objetivos dos professores ao definir os conteúdos selecionados? Quais os critérios utilizados? Que interesse há por trás dos temas/datas abordados? Quais ações são realizadas para envolver as crianças em momentos que valorizem suas identidades? O que está presente (e o que está ausente) no currículo organizado por datas comemorativas? Este trabalho possibilita a reflexão da comunidade escolar?

Notamos que algumas datas se repetem ano a ano, assim como as atividades propostas e as ações realizadas em cada comemoração. Também observamos o não-dito: as datas comemorativas que não foram publicadas na página da *Cidade*

Educadora como, por exemplo, 08/03 (Dia Internacional das Mulheres), 25/11 (Dia Internacional da Não-Violência Contra a Mulher) e 20/11 (Dia da Consciência Negra). Não acreditamos em um planejamento baseado em datas comemorativas. No entanto, no currículo analisado, grande parte das interações acontecem a partir das datas comemorativas. Perguntamos: por que comemorações referentes à luta e à cultura das minorias não foram encontradas nos dados analisados? É fundamental que temas que desconstroem a identidade hegemônica estejam presentes nos CEIs não em uma data específica, mas no decorrer do ano letivo.

Não encontramos publicações referentes à questão racial nos dados analisados, apesar da lei 10.639/2003 determinar que "o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra". O Dia Nacional da Consciência Negra foi criado em 2003, no Brasil, e instituído em âmbito nacional pela lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. A data foi escolhida por marcar o dia da morte de Zumbi dos Palmares em 1695. Sendo assim, remete à resistência do negro contra a escravidão e visa refletir sobre a inserção do negro na sociedade brasileira e combater práticas racistas.

No município de Vinhedo a data não está incluída no calendário de feriados do município, mas segundo a reportagem "Prefeitura e Câmara resgatam Consciência Negra em Vinhedo"[102] foram sancionadas duas leis municipais, pelo prefeito Milton Serafim, que instituem a Semana da Consciência Negra (lei 2399/1999) e o Dia da Consciência Negra (lei 2394/1999). Procurando ações voltadas ao cumprimento destas leis, encontramos no site atividades e programações realizadas pela prefeitura nos anos de 2009, 2012, 2015 e 2016.

No ano de 2009, segundo reportagem[103], a programação da Semana da Consciência Negra previa sessão solene para homenagear cidadãos que se destacaram na defesa e integração social da comunidade negra de Vinhedo, a apresentação da Corporação Musical Campineira dos Homens de Cor, apresentações de hip hop e capoeira de alunos do projeto Oficinas Culturais, apresentação de dança afro-brasileira pelos alunos do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino e samba de roda. Ainda segundo a reportagem, as atividades seriam realizadas pelas Secretarias de Educação, Cultura e Turismo.

No ano de 2012 uma reportagem[104] mostra que a ação para comemorar o Dia Nacional da Consciência Negra foi uma palestra realizada pela pedagoga Fátima Aparecida Jesus da Silva, sobre a sua avó Dona Aurora Bueno Sudário, uma cidadã vinhedense que se dedicou a preservar os costumes da cultura afro-brasileira no município. Esta palestra foi ofertada aos professores de História e Geografia da Rede Municipal de Educação.

---

[102]VINHEDO. Disponível em: https://goo.gl/abEMHr. Acesso em 15/04/2018

[103]VINHEDO. Disponível em: https://goo.gl/abEMHrhttps://goo.gl/K5VGat. Acesso em 15/04/2018

[104]VINHEDO. Disponível em: https://goo.gl/rE1LzFhttps://goo.gl/K5VGat. Acesso em 15/04/2018

Segundo reportagens, para a comemoração da Consciência Negra nos anos de 2015[105] e 2016[106] foram realizadas atividades organizadas pela Secretaria de Cultura e Turismo, como rodas musicais, apresentações, vivências e exposições.

No Facebook *Cidade Educadora* e no site da prefeitura, observamos que ações da Secretaria da Educação nesta data são quase invisíveis. Na Educação Infantil não encontramos nenhuma publicação. Por que esta comemoração não tem visibilidade? Por que as ações da Secretaria da Cultura e Turismo não são levadas para as unidades educacionais, como ocorrem em outras datas? Concluímos que há negligência por parte da Secretaria da Educação na implementação da lei 10.639/2003. Segundo Gomes (2013, p.69), a resistência das Secretarias de Educação está relacionada com a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial. A crença apriorística que a sociedade brasileira é um exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formadores de políticas educacionais, de forma particular.

Conhecer a história da África e da cultura afro-brasileira contribui para superar a visão do africano como selvagem e o preconceito naturalizado em nossa sociedade. Buscamos uma educação que proporcione uma diversidade étnico-racial, reconheça a riqueza da diversidade e que ajude a superar a construção da subjetividade do povo brasileiro, em que a população negra por vezes é tratada como inferior à branca.

Na Educação Infantil é fundamental um trabalho para a educação das relações étnico-raciais, ainda que a Lei 10.639/03 não se remeta especificamente à educação Infantil. Estudos mostram que o racismo nesta etapa se mostra de modo distinto das demais. No Ensino Fundamental e Médio se dá pelo baixo rendimento das crianças negras, e na Educação infantil acontece nas relações corporais do cotidiano.

Nas brincadeiras na Educação Infantil, esse racismo aparece quando as crianças negras são as empregadas domésticas, quando as crianças brancas temem ou não gostam de dar as mãos para as negras, etc. O racismo aparece na Educação Infantil, na faixa etária entre 0 e 2 anos, quando os bebês negros são menos "paparicados" pelos professores do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual é construído, acariciado ou repugnado (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p. 222).

Os saberes trabalhados nas datas comemorativas são julgamentos etnocêntricos de uma cultura dominante, por isso algumas culturas não têm visibilidade no calendário municipal. Observamos também que não é apresentado o caráter histórico da comemoração, as atividades não levam as

[105]VINHEDO. Disponível em: https://goo.gl/jK8x2Nhttps://goo.gl/K5VGat. Acesso em 15/04/2018

[106]VINHEDO. Disponível em: https://goo.gl/J2h1AE. Acesso em 15/04/2018

crianças a refletirem, apenas a perpetuar a identidade hegemônica. Essa forma de comemorar silencia a desigualdade social e mantém a ideia de que teríamos todos as mesmas oportunidades.

O encontro da identidade negra na educação infantil: as relações raciais

A pesquisa intitulada "Um olhar para as relações raciais na educação infantil: a questão da identidade negra" (SEBASTIÃO, 2016), traz a análise da constituição da identidade negra e segue com a observação das relações raciais presentes no espaço escolar infantil, através de diversos relatos de memória de docência. No sentido de refletir acerca do trabalho pedagógico presente em consonância com a Lei 10.639/03.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, articula acerca do trabalho pedagógico nas instituições escolares visando mudanças nas relações sociais e subjetividades. Acerca da identidade negra, pode-se dizer então, que é uma forma de fugir da padronização, da subjetividade negativa fixada. Se assumir como negro é fugir frente aos modelos que lhe são submetidos, de forma a redefinir suas relações sociais com os demais grupos e identidades presentes.

Temos em nossa sociedade a escola como um meio social para se construir a subjetividade, identidade, autoestima e reconhecimento do sujeito, sendo assim, é preciso que a educação aconteça numa articulação com a com realidade étnica, cultural e social do educando, para se permitir uma construção da identidade com a valorização de si e o seu grupo de origem.

> A escola, a cultura escolar com o passar dos tempos ficou cada vez mais reconhecida não apenas como um local de transmissão de saberes, mas também como um local importante no processo de construção de identidades sociais e no processo de humanização, pois aprende-se e compartilha-se valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Sendo assim é possível articular em diversos estudos as temáticas educação, cultura e relações sociais. (GOMES, 2002, p. 40)

Se faz necessário o trabalho sobre a diversidade nestes espaços para que a socialização ocorra da melhor forma possível, sem haver a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2003), isso porque a presença do racismo na educação infantil aparece como um dos elementos mediadores das relações que ocorrem nas práticas pedagógicas e, a partir daí se dão as estratificações sociais e desapropriação dos elementos e características culturais africanas e afro-brasileiras que resultam numa negação do pertencimento étnico-racial das crianças negras (SANTIAGO, 2015).

O trabalho pedagógico das creches deve seguir com a abordagem da diversidade racial, não apenas no sentido de a criança negra aceitar suas características, seus traços e o seu corpo negro, mas também trabalhar com a

criança branca para que ela reconheça a criança negra e a aceite também, a fim de recebê-la com positividade, legitimando as diferenças e o respeito.

Com a pesquisa de Sebastião (2016), o objetivo não foi trazer questões referentes a denúncia de racismo e preconceitos, mas sim, poder dialogar e refletir a partir das relações sociais que se dão no âmbito escolar ao se falar da identidade negra e na convivência junto do sujeito negro. Sujeito este que não se coloca como inferior, pelo contrário, a partir da construção de uma identidade afirmativa do orgulho racial, se posiciona como alguém que tem o desejo da "negritude", ao contrário do processo vivido há muitos anos atrás pelos negros chamado de desejo de branqueamento. Desejo este que nada mais foi do que uma forma de se almejar uma melhor convivência em sociedade, para então ser aceito e reconhecido positivamente, pois, foi instituída uma hierarquia social em que os brancos dominavam sendo os bons, os melhores e aqueles identificados como negros sofriam a discriminação de sua raça, de sua cor.

Este desejo de "negritude" é vontade de construir e disseminar junto com as crianças um outro lugar para o sujeito negro, uma outra visão da identidade negra. Desejo em representar cada vez mais o povo negro, a cultura negra e a força negra, um grupo racial que luta dedicadamente para haver a legitimação e valorização das origens africanas, de forma a reconhecer os negros como sujeitos dignos de uma imagem positiva nas definições das relações sociais e raciais.

Ou seja, não é sempre que o necessário seja um trabalho excepcional, com diversas abordagens teóricas e afins. As crianças são mais simples do que pensamos! Uma simples fala, uma simples ação pode dizer mais do que mil palavras. Isto foi intensamente vivenciado e retomado nesta pesquisa, o desejo e disseminação da negritude se fez presente nesta instituição escolar privada por meio das simples atuações da educadora negra com crianças brancas. Foi possível compor para estas crianças uma reflexão que valorizasse a identidade negra e também constituir uma visão positiva acerca do sujeito negro.

A importância da Literatura Infantil na construção de identidade da criança negra

O trabalho desenvolvido por Santos (2016) visa analisar e discutir a imagem do negro nos livros de Literatura Infantil e a importância que estes refletem no processo de construção de identidade étnico-racial da criança negra no contexto da Educação Infantil. É notório nesta etapa de escolaridade, que já na creche, os bebês e crianças pequenas tenham oportunidades de estabelecer contato permanente com livros de literatura infantil, fato que além de imergir a criança no mundo do imaginário e da fantasia dos contos e narrativas, também a prepara para interagir, estabelecer relações, construir significados e interpretações acerca do próprio mundo por meio de textos e ilustrações. Desta

maneira, compreende-se que as histórias infantis têm um forte potencial para construir/desconstruir ideologias preconceituosas e/ou estereotipadas.

Considerando que a ação docente sobre o bebê e a criança pequena que frequentam as instituições de educação infantil, é imbricada por muitas questões que fazem parte do processo de constituição dos sujeitos, identificar os próprios gostos e preferência, conhecer habilidades e limites, reconhecer-se como indivíduo único, no meio de tantos outros igualmente únicos, torna-se um processo de autoconhecimento, que tem início quando nascemos e só termina no final da vida, porém, este é influenciado pela cultura, pelas pessoas com as quais convivemos e pelo ambiente. Assim sendo, entendemos que os espaços de educação formal coletiva, tem o papel fundamental de ofertar ferramentas que articulem práticas pedagógicas mediadoras que favoreçam a construção de identidade e autonomia da criança, em especial, às de 0 a 3 anos de idade.

A questão racial é uma temática muito presente no meio escolar e por isso acaba se tornando um elemento curricular. As pesquisas que versam sobre questões raciais apontam a escola como conservadora e excludente, apoiando-se em proposta curricular que não contempla os negros. Os estudos de Abramowicz e Oliveira, concluem que as crianças de 4 anos já passaram por processos de subjetivação que, as a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário e na realidade social sobre o branco e o negro, consequentemente, sobre as positividades e negatividades atribuídas a um ou outro grupo racial, refletem desfavoravelmente no decorrer da construção de identidade da criança negra. Ou seja, as crianças negras, desde a tenra idade, já compreendem a representação da sua imagem como algo ruim e feio.

Partindo desse pressuposto, considera-se importante analisar os elementos culturais que permeiam o cotidiano das creches e como esses tem contribuído na construção de identidade das crianças negras. Elegemos como objeto de pesquisa o acervo de livros de literatura infantil selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola 2014 (PNBE), categorias 1, acervos 1 e 2 no segmento da educação infantil e disponibilizados pelo Ministério de Educação. A escolha deste acervo se justifica pela abrangência do programa que busca alcançar todas as escolas de educação básica no território nacional. Hipoteticamente, este é um acervo em que boa parte dos bebês e crianças negras matriculadas na rede pública estariam manuseando.

Conforme nos diz Santos (2010), a literatura torna-se um instrumento que pode ser utilizado como via de desconstrução e favorável a um processo de mudanças, de reconhecimento do negro no panorama social. Representa uma das possibilidades de manter viva a história, os conhecimentos e o legado deixado pelo povo africano para a sociedade brasileira. Neste sentido, espera-se que os acervos de obras literárias destinados à crianças pequenas e disponibilizados nos ambientes de educação infantil, sejam livres de qualquer

tipo de discriminação, preconceito e estereótipos, favorecendo a construção de identidade étnica e alicerçando as bases de autoafirmação da criança negra.

Concebe-se a literatura também como um campo onde o escritor se depara com a possibilidade de expressar ou não, sua opinião política e sua posição social, injetando suas próprias ideias e visão de mundo, selecionando eticamente o que favorece e o que prejudica a propagação da sua concepção ideológica. O contato com obras literárias que expõe a inquietação e indignação da cultura socialmente imposta, viabiliza a possibilidade do leitor escolher qual postura ele pretende assumir no mundo. Nesse sentido, entendemos que seja essencial a presença do livro nas mãos do leitor, seja em ambiente educacional, seja no ambiente doméstico ou em qualquer outro contexto, o importante é promover a reflexão sobre as diferentes histórias escritas por diferentes pessoas.

Atualmente, o Brasil conta com uma lista de autores nacionais consolidados no campo da literatura infantil brasileira que se preocupam em debater em suas criações os problemas da humanidade. Assumindo o risco de pode estar sendo injusta, cito alguns nomes que são mais comuns: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Tatiana Belinky, Lygia Bojunga Nunes, Pedro Bandeira, Ricardo Azevedo entre outros. São nomes que, normalmente, suas obras estão elencadas no acervo literário das bibliotecas de escolas públicas e privadas e, entre tantos outros assuntos emergentes, abordam a temática racial com uma visão crítica e inovadora.

Buscando ter acesso ao acervo de livros do PNBE, primeiramente, estabelecemos contato com a equipe gestora de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em uma cidade do interior do estado de São Paulo. O C.E.M.E.I. escolhido fica localizado em bairro periférico e atende apenas crianças de berçário com idade entre 4 meses a 2 anos, público alvo que abordamos em nossa pesquisa.

Realizou-se a apresentação do projeto de pesquisa a unidade escolar escolhida e, desde o primeiro momento, obteve-se acesso ao acervo dos livros e todo apoio necessário por parte da equipe gestora. As ações metodológicas foram desenvolvidas no decorrer de 30 dias. As análises das obras literárias foram feitas a partir do documento PNBE na escola Literatura fora da caixa, elaborado pelo Centro de alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerias e distribuído pelo Ministério de Educação.

Em um primeiro momento, realizou-se a leitura e análise individual de todos os livros. Diariamente, foi reservado uma quantidade de tempo e de número de obras para fazer a leitura e análise de cada um. Além dos personagens, nos atentamos ao enredo e ao contexto das histórias literárias. Observamos as imagens e gravuras, o tipo de papel impresso, descremos os nomes dos autores e ilustradores, ano de publicação do livro e o nome da editora. Todas informações coletadas estão disponibilizadas no trabalho de Santos (2016).

Foram analisadas 50 obras literárias com o objetivo de filtrar a representatividade do negro nos livros de literatura infantil indicados pelo PNBE 2014.

A primeira criança negra identificada e ilustrada no livro *Era uma vez três velhinhas,* de Anna Claudia Ramos e Alexandre Rampazzo, aparece como imagem figurativa e está na retaguarda de a uma criança branca. No texto, a criança negra não é mencionada. O livro conta a história de três velhinhas que, esbanjando vitalidade, queriam permanecer sempre meninas, porém, o tempo como sujeito implacável, torna o corpo vulnerável e um dia elas deixam de existir. Um modo harmonioso de falar sobre carinho de avó, velhice e consequentemente, morte. Seguindo as investigações, encontramos o primeiro livro com somente personagens negros. A criança negra representa uma herança viva da cantiga popular ilustrada no livro *Samba Lelê*, de Andreia Moroni e Brena Milito Poletini. A história conta as aventuras de um menino que queria jogar bola dentro de casa e ao quebrar um pertence de sua mãe, seguindo o enredo da cantiga, a autora sugere que Lelê leve umas boas palmadas. No livro *Asa de Papel,* Marcelo Xavier confecciona personagens e objetos de cena moldados em massa plástica. Algumas crianças negras aparecem como figurantes nos cenários fotografados, mas elas não compõem o elenco de personagens descritos no texto da história.

Observando a história O bosque encantado, de Ignacio Sanz, encontramos alguns elementos que, não com muita clareza, nos dá a ideia de que há a presença de alguns personagens negros. Não há um personagem principal que se destaque e nem elementos que possam comprovar a participação de personagens negros no enredo da história. Em algumas páginas do livro aparecem crianças e mãos pintadas em tons marrom, mas também encontramos dedos e mãos desenhados na cor verde, entendemos que é subjetiva a leitura das imagens ilustradas.

Na obra de Sonia Junqueira intitulada como O menino e o peixinho, o negro ganha papel de destaque. A história se desenvolve em parte, no ambiente escolar e a professora da sala é uma personagem negra. Analisando as imagens, nos parece que a narrativa feita em leitura de imagens, nos instiga a fazermos uma reflexão contemplando a temática diversidade. E finalizando a busca por personagens negros, encontramos na última página da obra literária Coco Louco, de Gustavo Luiz, uma criança negra ilustrada, mas essa também não está caracterizada no enredo da história.

Após investigar todas essas obras, percebe-se que o negro ocupa uma parcela muito restrita na literatura infantil, fato que não deixa de ser uma forma de excluir a população negra do desenvolvimento social e reforçar ideologias e estereótipos construídos no contexto histórico-social brasileiro.

Como pudemos perceber, as indicações recomendadas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola não são referências suficientes para promover a ruptura com estereótipos que associam negros à sujeira, à miséria e às ações infratoras. Já é possível encontrar no mercado literário obras que valorizam a educação das relações étnico-raciais apresentando personagens negros como protagonistas em situações do cotidiano, superando o preconceito e resgatando a identidade negra. Para que essas obras che-

guem nos ambientes escolares, é preciso que os responsáveis pelo programa, de abrangência nacional, encontre alternativas para abordar escritores e editoras que desenvolvam a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das três pesquisas apresentadas neste artigo, observamos que apesar das diretrizes para a implementação da Lei 10.639/2013 indicarem a necessidade de trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, desde a educação infantil, não observamos, na educação infantil (e nem tampouco temos registros de que tenha ocorrido nas outras etapas da educação) um enegrecimento do currículo formal, como era esperado pelos movimentos negros.

Para superar o racismo das/nas instituições educacionais é necessário desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações etnicorraciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Diálogos com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e discriminações. Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar (Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, 2004, p. 15).

Constatamos que para isto é necessário a compreensão da construção cultural produzida por grupos sócios e étnico-raciais, cuja participação social e política é pouco estudada e conhecida no campo educacional (e em nossa sociedade como um todo) por questões de todo o processo histórico de preconceito, discriminação e silenciamento. Então, um trabalho pedagógico pautado nessa questão, faz-se necessário aos adultos da Educação Infantil conhecer mais a fundo o que as culturas de matrizes africanas significam, como elas estão presentes na vida de nossas crianças, quer sejam negros, brancos ou de outros grupos étnicos raciais.

Compreender o processo de construção de identidade étnico-racial é um desafio não só das instituições escolares, mas de toda sociedade, uma vez que, vítimas de processos de subjetivação que visam a construção de uma identidade que atenda aos interesses do capital, trazemos em nossas memórias a imagem do negro sempre vinculada a critérios de inferioridade e pobreza. Precisamos construir novas imagens, reproduzir no ambiente educacional e social outras estratégias e alternativas que visem a implementação da reeducação para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. 2004.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília/DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **PNBE na escola : literatura fora da caixa Guia 1 – Educação Infantil**. Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes,, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares em corpo negro e cabelo crespo: reprodução de esteriótipos ou ressignificação cultural**. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 40-51, 2002.

MANSANO, Sonia Regina Vagas. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da UNESP, 8(2), 110-117.

OLIVEIRA, F e ABRAMOWISCZ, **A. Infância, raça e "paparicação"**. Educação em revista, Belo Horizonte, v.26, n.02, ago/2010, p. 209-226.

PEDRASSA, M.C. **Identidade Cultural no currículo da Educação Infantil na Rede Municipal de Vinhedo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SANTOS, Cristiana Ferreira dos. **Literatura Infantil e a identidade da criança negra: construção ou negação?**. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010.

SANTOS, N. L. **A importância da Literatura Infantil no processo de construção de identidade da criança negra**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2016.

SEBASTIÃO, Michelle Brandão. **Um olhar para as relações raciais na educação infantil:** a questão da identidade negra. Orientação de Gabriela Guarnieri de Campos Tebet. Campinas, SP: [s.n.], 2017. 1 recurso online (p.), il., digital, arquivo PDF. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000978240&opt=1>. Acesso em: 21 out. 2018.

O PROJETO MEDITANDO NA ESCOLA: UM CONTEXTO INVESTIGATIVO NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Michaela Camargo
Marynelma Camargo Garanhani
Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação
Curitiba, Paraná, Brasil
Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR
mica.camargo@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como escopo apresentar os primeiros achados de uma investigação de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e integra os estudos do Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR. A investigação tem como objetivo identificar e analisar os elementos mobilizadores do interesse e envolvimento de crianças nas práticas de meditação, realizadas na escola, as quais contribuem na construção de experiências sociocorporais destes sujeitos. O contexto estudado é o "Projeto Meditando na Escola" do Programa Licenciar/UFPR e é desenvolvido em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a ONG Internacional Mãos Sem Fronteiras (MSF). O referido projeto vem sendo realizado em 24 instituições educativas em Curitiba e região metropolitana, atingindo aproximadamente 7.322 crianças. Dentre suas ações proporciona aos docentes, as crianças e a comunidade escolar o conhecimento de uma técnica de meditação conhecida como "5 minutos eu Medito". A escolha em realizar a pesquisa com crianças se constrói na medida em que os estudos da Sociologia da Infância advogam pela necessidade urgente da valorização das crianças enquanto sujeitos competentes que precisam ser ouvidos. Sendo assim, corroboramos com o entendimento de que é possível e desejável que as crianças ocupem outros lugares na pesquisa, que elas não sejam apenas objetos de estudo do adulto, mas que, sobretudo, sejam participantes com os adultos. Diante deste entendimento e do contexto em estudo percebemos a necessidade de delimitarmos nossa proposta para então iniciarmos a pesquisa. Por isso, no ano de 2017, nos inserimos no referido Projeto, na função de pesquisadoras e então tivemos a oportunidade de conhecer e vivenciar suas ações. A partir da observação participante realizamos um estudo exploratório, o qual nos permitiu identificar que a Escola Municipal Maringá, da cidade de Curitiba, seria a unidade educativa mais profícua para realização da pesquisa empírica, isso porque verificamos o envolvimento de toda comunidade escolar e, especialmente, o comprometimento da equipe diretiva, esta que mobiliza a participação e envolvimento das crianças, bem como o conhecimento dos pais e/ou responsáveis sobre as atividades realizadas pelo

Projeto. Considerando que em nossa pesquisa as crianças são colaboradoras no processo investigativo, compreendemos a importância e a necessidade de que tanto elas quanto seus responsáveis concordem com a realização da pesquisa e com a presença das pesquisadoras no contexto investigado. Sendo assim, podemos dizer que um dos achados até este momento foi o encontro e a definição do contexto a ser investigado juntamente com a identificação dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Palavras-chave: Meditação na Escola; Experiências sociocorporais; Pesquisa com criança.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este estudo se trata de um ensaio de cunho exploratório que tem enquanto escopo o exercício de apresentar os primeiros achados de uma investigação de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que integra as produções do Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR. Investigação esta que tem como objetivo identificar e analisar os elementos mobilizadores do interesse e envolvimento de crianças nas práticas de Meditação, realizadas na escola, que contribuem na construção de experiências sociocorporais destes sujeitos.

Como a pesquisa está em construção, neste momento, optamos por discorrer a respeito de dois pontos bastante significativos para a investigação, sendo o primeiro uma breve explanação das discussões teóricas sobre a temática 'Meditação na Escola' e o segundo a apresentação do contexto no qual a pesquisa está sendo edificada, bem como os caminhos e escolhas que nos conduziram ao encontro dos sujeitos colaboradores do estudo: as crianças.

A justificativa para tal empreitada se constrói na medida em que consideramos as crianças sujeitos competentes, cujo grupo social deve ser levado a sério. Deste modo, corroboramos com o entendimento que é possível e desejável que as crianças ocupem outros lugares nas pesquisas, que estas não sejam apenas objetos do estudo adulto, mas que, sobretudo, sejam contribuintes e participantes, afinal ninguém melhor que elas próprias para revelarem seus desejos e necessidades (MAYAL, 2000). Com este entendimento as discussões, aqui tecidas, dialogam com os estudos da Sociologia da Infância e estão pautados na compreensão de **criança enquanto sujeito** – um ser humano, um ser singular e social (CHARLOT, 2000)[107] – e da **infância enquanto categoria**

[107]Recorremos definição de sujeito de Charlot (2000) por entendermos que esta definição vai ao encontro daquelas encontradas na Sociologia da Infância, todavia enquanto muitos autores se referem à criança enquanto um "actor social" (FERREIRA, 2004; SARMENTO 2005) optamos por nos referirmos as crianças enquanto sujeitos sociais, mas também individuais e humanos, por entendermos que sujeitos não apenas atuam, mas, sobretudo, agem e interagem; transformam e são também transformados em suas interações e/ou relações.

social geracional reveladora das possibilidades e constrangimentos sociais (SARMENTO, 2005), concepção esta que orienta nosso olhar e nossas escolhas no que diz respeito aos encontros, relações e experiências construídas nas instituições educativas.

MEDITAÇÃO NA ESCOLA: O TEMA DA PESQUISA

Um dos primeiros achados, na investigação sobre a temática proposta, foi à observação de determinada concordância no entendimento de que há, ainda hoje, certa desaprovação por parte de pais e educadores com relação a este tema quando relacionado às instituições educativas (FERREIRA, 2016). Pensamos que esta desaprovação esteja vinculada a ausência ou carência de esclarecimentos a cerca da prática meditativa e seus benefícios para saúde física, emocional e psicológica dos diferentes sujeitos, isso porque não raro a Meditação, aqui no Brasil, ainda seja vinculada as questões religiosas e místicas (SAMAPAIO, 2011). Sendo assim acreditamos ser importante e necessário apresentarmos as concepções e definições sobre a Meditação, reveladas pelos estudiosos pesquisados, para compreendermos as relações e resultados alcançados com as investigações sobre a Meditação no ambiente escolar.

A respeito disso, Goleman (1999, p.25) defende:

> a arte da meditação é o método mais antigo para tranquilizar a mente e relaxar o corpo. A meditação é em essência o treinamento sistemático da atenção. Ela tem como objetivo desenvolver a capacidade de concentração e enriquecer nossa percepção.

Na mesma perspectiva que a definição supracitada, para Rocha; Flores & Marques (2015) a Meditação é entendida como *"uma prática que engloba um conjunto de técnicas que buscam treinar a focalização da atenção."* Para Ferreira (2016, p.08), pautada nos estudos de Patrícia Almeida (2012), é possível concordar que *"a meditação é uma prática individual, de treino da mente, para que se possa atingir um estado de clareza e paz interior".*

A partir das definições apresentadas fica evidente que nenhum dos autores relaciona a Meditação às questões religiosas, muito pelo contrário, defendem a Meditação enquanto uma prática, um exercício que o sujeito realiza para desenvolver a capacidade de concentração. É interessante observar que por se tratar de uma capacidade[108] não seja algo que deva ser aprendido, pois o sujeito já nasce com ela, o que acontece é que a vida cotidiana e as transformações sociais podem, de alguma maneira, afetar a capacidade de

[108]Para Garanhani e Nadolny (2015, p. 279) as capacidades físicas são "condições biológicas que temos e são desenvolvidas no contexto sócio-cultural em que vivemos. Temos diversas capacidades físicas, como: coordenação, força, flexibilidade, resistência, ritmo, equilíbrio, agilidade, velocidade, entre outras. Estas capacidades físicas dão sustentação ao nosso corpo e condições de movimentações".

concentração dos sujeitos que acabam construindo experiências e relações aceleradas com os outros e consigo mesmo.

Por compreender a concentração enquanto uma capacidade inata pode-se dizer que a Meditação se torna uma prática simples, acessível e de fácil compreensão, afinal com a Meditação o sujeito apenas irá tomar consciência de algo que faz parte dele, aquilo que o constitui. Neste sentido, Sampaio (2015, p.19) argumenta que *"a meditação consiste em uma prática simples em que se trabalha com o treinamento de atenção, por meio de um relaxamento. Deixa-se a atenção e pensamento para um só ponto objeto ou processo".* Esta autora acrescenta que a Meditação é sinônimo de bem-estar, um caminho para o autoconhecimento e controle das emoções (SAMPAIO, 2015).

Os estudos de Ferreira (2016) e Goleman (1999) vão ao encontro do entendimento de que a Meditação é produtora de bem-estar, afinal esta prática diminui os níveis de ansiedade, contribui para o autoconhecimento e enriquece a percepção. Todavia, Goleman (1999) chama atenção para um detalhe importante mencionado nos estudos de Sampaio (2015), segundo ele se faz necessário pontuar que:

> a meditação treina a capacidade de prestar atenção. Isso a diferencia de muitas outras formas de relaxamento que permitem que a mente divague a vontade. Esse aguçamento da atenção dura além da própria sessão de meditação. A atenção vai manifestar-se de várias maneiras, durante o resto do dia da pessoa que medita. (GOLEMAN, 1999, p.13)

Ao apresentar os apontamentos de Goleman (1999) não queremos, de forma alguma, questionar as afirmações de Sampaio (2016), muito pelo contrário, reforçamos que os dois autores sinalizam a especificidade da Meditação enquanto uma prática que conduz ao relaxamento, entretanto o objetivo desta prática está no treinamento da atenção e do pensamento, portanto o relaxamento corporal é apenas uma consequência no decorrer da prática.

A capacidade de prestar atenção transborda a questão individual dos sujeitos, pois muito além dele se autoconhecer ele passa a estar atento a tudo o que acontece em sua volta. Isso se dá porque

> a meditação aperfeiçoa a habilidade da pessoa de captar sutis manifestações no ambiente e de prestar atenção ao que está acontecendo, em vez de deixar a mente dispersar-se. Essa habilidade significa que ao conversar com alguém a pessoa que medita regularmente estabelece uma relação de maior empatia, porque consegue prestar uma atenção especial no que a outra pessoa está fazendo e dizendo e consegue captar melhor as mensagens ocultas que ela está transmitindo. (GOLEMAN, 1999, p. 13)

No que diz respeito à empatia mobilizada pela Meditação pode-se afirmar que esta prática *"ajuda no processo de socialização e aceitação do outro"* (FERREIRA, 2016, p.01). Esse processo acontece em razão de que

> os efeitos da prática meditativa podem alterar pensamentos e atitudes das pessoas em um sentido de transformação de emoções negativas para emoções positivas. O resultado é que as pessoas se tornam mais serenas, felizes, amorosas e sensíveis. (SAMPAIO, 2011, p.63)

As observações e reflexões sobre os apontamentos referentes aos benefícios da prática meditativa, num contexto geral para os sujeitos, nos mobilizam a pensar como tais efeitos se fazem presentes num contexto muito específico como o ambiente escolar, é sobre a Meditação nestas instituições que nos dedicaremos a tratar.

Em 2011, Daniela Dias Furlani Sampaio debruçou-se a estudar, em sua tese de doutorado, o Programa Fortaleza em Paz e dentre seus objetivos buscou avaliar os processos e produtos do programa de Meditação dentro deste projeto que contava com a participação de mais de 2000 crianças e adolescentes das escolas de Fortaleza e Região Metropolita. Em suas discussões Sampaio (2011) considerou tanto os estudantes quanto os professores, afinal estes últimos também participavam do projeto.

No que diz respeito aos estudantes, Sampaio (2011, p. 64) diz:

> entendemos a prática da meditação no ambiente escolar como um dos projetos educativos destinados aos jovens que proporciona nos estudantes uma possibilidade de educação crítica e transformadora.

Já as discussões sobre a Meditação relacionada aos professores foi possível compreender que a técnica meditativa *"pode ajudar o professor a superar o círculo vicioso em que se encontra"* (ABREU, 2011 *apud* SAMPAIO, 2011, p. 49).

As colocações de Sampaio (2011) nos mobilizam a entender que também na formação das crianças a Meditação vem no sentido de fazer com que estes sujeitos superem círculos viciosos nos quais o conhecimento é compreendido enquanto algo que deve ser transferido do professor para o estudante, como se o docente fosse o detentor do saber e o estudante um reservatório no qual acumula os saberes recebidos de outrem. Neste sentido, se faz necessário reconhecer que *"o aluno é co-criador no processo de aprender e não apenas assimila e repete o conhecimento "certo" [grifo dos autores]"* (ROCHA; FLORES e MARQUES, 2015, p.406).

O entendimento da criança enquanto co-criadora de sua aprendizagem vai ao encontro dos estudos da Sociologia da Infância, os quais advogam pela valorização da criança enquanto sujeito capaz que vive o presente – não um devir ou tábula rasa sem histórias - e se relaciona com o mundo, que a partir

das relações sociais constrói e reconstrói sua identidade e pode, de fato, transformar e ser transformado por seu contexto. A partir deste entendimento, corroboramos com os apontamentos de Manuela Ferreira (2004, p.58) quando a autora defende que,

> crianças não se "limitam" a reproduzir o mundo dos "grandes" à sua escala mas, "pelo avesso", o reconstroem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias mas também como actores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na gênese como grupo social.

Ao se pensar em uma educação crítica e transformadora, proposta por Sampaio (2011) é fundamental que as crianças percebam e compreendam esse potencial de autoria, citado por Ferreira (2004) no processo de construção do saber, para isso precisam de autoconhecimento e tomada de consciência do protagonismo que podem desempenhar no próprio processo formativo.

Para compreendermos e discutirmos a importância do autoconhecimento na construção de uma formação crítica dos estudantes recorremos a Rocha; Flores e Marques (2015) pois estes estudiosos argumentam em seus estudos – uma pesquisa que discute a Meditação no Ensino Básico, mais especificamente na Educação Infantil – que *"ao treinar a atenção e relaxar o corpo ocorre a integração de múltiplas esferas humanas inclusive, a das emoções"* (ROCHA; FLORES e MARQUES, 2015, p. 403).

Estas colocações são provocativas no sentido de que enfatizam a necessidade de compreendermos que o sujeito escolar, enfim, a criança – como todo ser humano - é um ser único que exige cuidados físicos, psíquicos e emocionais, ou seja: uma criança com fome, sede, frio ou enferma tem sua aprendizagem afetada; uma criança abalada psicologicamente pode apresentar dificuldades na aprendizagem assim como uma criança emocionalmente ferida pode, de alguma maneira, encontrar desafios e obstáculos na construção de seu saber.

Ao tratarem sobre a esfera da emoção, os autores supracitados trazem a seguinte compreensão: *"a mente está relacionada ao nível emocional da personalidade. O alinhamento das emoções clarifica a mente e gera maior lucidez para a transformação da emoção em conhecimento"* (MARTINELLI, 1999 *apud* ROCHA; FLORES e MARQUES, 2015, p. 403).

Rita Caeiro Ferreira (2016) também discute a influência das emoções no processo da aprendizagem infantil em sua pesquisa – dissertação realizada em Portugal- e corrobora com a defesa de Övén (2015) quando o autor trata deste tema atrelado a prática meditativa e esclarece que

> a meditação nos ensina a entrar no fluir da vida e mantém-nos presentes, abertos e **aptos para lidar com qualquer emoção que possa aparecer[grifo nosso]**, sendo que, através da mesma, ficamos mais enraizados, aumentamos o nosso conhecimento, o nosso amor próprio e a nossa auto-estima. (ÖVÉN, 2015 *apud* FERREIRA, 2016, p. 08)

As colocações de Ferreira (2016) sinalizam para o entendimento da Meditação enquanto uma prática que considera a complexidade dos sujeitos, uma especificidade do ser humano que é, além de outras esferas, racional e emocional e que, portanto, precisa ser considerado dentro de sua totalidade, principalmente nas instituições educativas, pois não raro nestes espaços a esfera intelectual é supervalorizada deixando as demais no esquecimento.

A partir disto, é possível dizer que a Meditação na escola merece ser compreendida enquanto uma prática que valoriza as diferentes esferas do ser humano mobilizando-o a olhar para si e reconhecer: seus modos de ser, pensar, sentir e agir consigo e com o mundo. Portanto, talvez seja possível defender que com a prática meditativa a criança consiga entender que se relaciona consigo e com o mundo a partir de suas gramáticas, próprias da cultura da infância (SARMENTO, 2004).

A esse respeito Rocha; Flores e Marques (2015. p. 408) apresentam a seguinte afirmação: *"as práticas meditativas oferecem a possibilidade de o sujeito analisar suas vivências e percepções, reconstruindo permanentemente suas interpretações sobre si e avaliando suas relações com as outras pessoas".*

O modo fragmentado de concepção dos sujeitos revela, de certa forma, a concepção de educação em determinados espaços educativos. Concepção esta que, muitas vezes, não aproxima os diferentes saberes, não tece ligações entre áreas de conhecimento e dificulta, em certos momentos, a aprendizagem dos estudantes por distanciar ou não considerar a ideia do todo. Preocupados com este modelo formativo, especificamente na Educação Infantil, Rocha; Flores e Marques (2015) buscaram discutir se a prática da Meditação com crianças pequenas[109] pode apresentar uma alternativa de formação integradora, sendo assim os autores afirmam que

> apesar da rotina escolar muitas vezes estar fragmentada em seus saberes, é possível que novas maneiras de articulação sejam incorporadas, de modo que, as crianças integrem as vivências e os diversos saberes de forma significativa. Uma das

[109]Baseadas nos estudos de Eric Plaisance (2004) utilizamos o termo criança pequena para me referir as crianças que estão na Educação Infantil, embora em seu estudo o autor se utilize o termo criança pequena ao tratar das crianças em escolaridade não obrigatória e hoje, no Brasil, a Educação Infantil para crianças de 4 anos tenha se tornado obrigatória, buscamos enfatizar que há diferença na escola do Ensino Fundamental e na escola da Educação Infantil, por isso utilizar o termo *Criança Pequena* é, de fato, uma escolha política, pois considera todas as complexidades implícitas nesta etapa da educação.

> maneiras disso acontecer é através da meditação. (ROCHA; FLORES e MARQUES, 2015, p. 403)

Esta afirmação traz elementos para pensarmos a rotina e organização curricular na Educação Infantil, num primeiro momento nos provoca a refletir sobre a maneira como estas instituições estão organizadas e então questionar sobre a concepção de educação que é revelada a partir desta organização. Num segundo momento apresenta a Meditação enquanto uma forma de reorganizar ou repensar modelos de escola e de educação, uma possiblidade que valoriza a integração de saberes e de vidas.

Esse encontro de vidas no ambiente escolar muitas vezes é permeado de tensões, afinal cada sujeito com sua individualidade se vê obrigado a conviver e compartilhar um espaço que é coletivo, sendo assim atritos e confusões podem desestabilizar as relações e interferirem na aprendizagem. Preocupada com estas questões, Ferreira (2016) ao investigar os benefícios da Meditação na promoção da amizade entre crianças, defende que

> a Meditação aumenta a auto-estima; fornece ferramentas que permitem à crianças relaxar quando necessita; aumenta a concentração; ensina a viver no presente com satisfação e consciência; desenvolve a inteligência emocional; beneficia a saúde; dá disciplina; fomenta a assertividade e respeito; aumenta a autoconfiança; dá paz interior, dá calma, tranquilidade e equilíbrio. (GUERREIRO, 2009 *apud* FERREIRA, 2016, p.08)

Também dedicados a entender o processo de interação entre sujeitos nas instituições educativas e os benefícios da prática meditativa tanto na construção das relações quanto da aprendizagem, Rocha; Flores e Marques (2015) afirmam que

> nesta interação seus aprendizados caracterizam-se por serem construídos a partir da convivência e dos projetos colaborativos, produzindo significados de forma compartilhada. Neste sentido a meditação parte de um movimento subjetivo para intersubjetividade, incentivando a construção de conhecimentos que se elaboram para o bem social [...]. (ROCHA; FLORES e MARQUES, 2015, p. 408)

As discussões e considerações de Sampaio (2011) seguem na mesma perspectiva de pensar a Meditação no sentido do bem-estar social, em sua pesquisa a autora defende que a

> prática meditativa de forma coletiva é útil não só para que os alunos e educadores conseguissem uma melhor forma de lidar com as adversidades cotidianas, mas que tal vivência favorece a formação de uma cultura de paz coletiva. (SAMAPAIO, 2011, p.142)

A fim de encerrar as discussões sobre a temática proposta neste tópico, podemos considerar que embora a Meditação ainda não receba uma atenção significativa da comunidade escolar, as pesquisas aqui apresentadas revelaram que, seja na Educação Infantil ou em projetos com jovens do Ensino Básico, há muitos benefícios nesta prática quando realizada no contexto educativo, pois ao treinarem a atenção os sujeitos se tornam muito mais conscientes no processo de construção do saber, isso porque tanto professores quanto as crianças compreendem que o saber não é algo a ser transferido para o outro, mas sim algo que se constrói junto com o outro, na relação. Essa relação implica o encontro de individualidades. A escola é um lugar de encontros, portanto se faz necessário que os sujeitos estejam preparados para conviverem e compartilharem experiências com outros sujeitos de diferentes idades e histórias. É nesse encontro de histórias e de vidas que a Meditação assume o papel de contribuir no autoconhecimento, autocontrole, na compreensão das emoções, percepções e sentimentos, no respeito a si e ao próximo na tomada de consciência sobre a totalidade humana que é complexa e extremamente fascinante.

O Projeto Meditando na Escola: contexto e sujeitos da pesquisa[110]

O Projeto Meditando na Escola teve seu início no ano de 2015 quando em duas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Curitiba foi desenvolvido enquanto piloto com o propósito de construir, organizar e avaliar as formas e estratégias de implantação do mesmo. No decorrer desses dois anos foi conduzido por duas professoras de Educação Física dessas unidades educativas, juntamente com voluntários da ONG Internacional Mãos Sem Fronteiras. Então no ano de 2017 o Projeto Meditando na Escola passa a ser vinculado a Licenciatura em de Educação Física da UFPR, por intermédio do Programa Licenciar-UFPR[111]. Neste novo momento, com sua estrutura melhor definida, o Projeto segue orientado pela perspectiva da formação de professores tendo como objetivo

> oportunizar aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física e professores que atuam em escolas da rede pública e particular de Curitiba, o conhecimento de uma técnica corporal que leve as crianças a uma consciência e controle de seu corpo. Para isso, será utilizado o ensino e a prática do exercício da meditação para o desenvolvimento de uma ferramenta pedagógica na

[110]Os dados do Projeto, aqui apresentados, foram construídos a partir do nosso envolvimento na pesquisa enquanto voluntária pesquisadora e coordenadora, portando muitos deles fazem parte de anotações em campo e por isso não estão publicados.

[111]"O **Licenciar** é um programa que congrega projetos dos diversos Cursos de Licenciatura da UFPR. Seu objetivo geral é apoiar ações que visem ao desenvolvimento de projetos voltados à melhoria da qualidade de ensino nas Licenciaturas desta Universidade" (UFPR, 2018). Disponível em: http://www.prograd.ufpr.br/portal/copefor/licenciar/. Acesso em 01/10/2018.

Educação Física Escolar. (2018, Relatório parcial de projeto do Programa Licenciar - documento não publicado)

É importante salientar que o Projeto Meditando na Escola, mesmo vinculado a UFPR, acontece em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mediante o Projeto Meditando na Infância, e mantém seu vínculo com a ONG Internacional Mãos Sem Fronteiras, instituição que concebeu a técnica de cinco minutos de meditação diária, técnica esta que é utilizada no Projeto Meditando na Escola. A união dessas instituições se constrói diante o entendimento da necessidade de se pensar a formação das novas gerações frente aos desafios sociais impostos, especialmente aqueles que se referem à supervalorização da medicalização infantil quando relacionada aos inúmeros diagnósticos de hiperatividade, ansiedade, depressão e diferentes distúrbios alimentares, bem como descontrole emocional, por exemplo, que acometem os sujeitos desde a tenra idade.

Para que o Projeto Meditando na Escola alcance seus objetivos a coordenação, juntamente com acadêmicos/as bolsistas e voluntários/as se organiza da seguinte maneira: 1) **Construção Metodológica**: encontros semanais nos quais são discutidos, pela coordenação e bolsistas/voluntários/as, os encaminhamentos e ações do Projeto; 2) **Ações itinerantes**: visitas as escolas participantes do Projeto; reuniões de formação para professores/as interessados a iniciarem com o Projeto nas instituições em que trabalham; cursos oferecidos pelos voluntários da ONG Mãos Sem Fronteiras; visitas as escolas para apresentar a proposta do Projeto para as crianças e comunidade escolar; visitas as escolas com a presença do personagem/mascote do Projeto o boneco Manolindo; visitas das crianças ao Departamento de Educação Física (DEF) da UFPR para ensinarem a técnica de Meditação aos acadêmicos/as; produção científica e participação em eventos acadêmicos; encontro de professore/as participantes do Projeto; 3) **Ações permanentes**: orientações sobre o Projeto para professores/as – participantes – via ferramenta whatsapp; divulgação das ações do Projeto nas redes sociais .

Com essas estratégias o número de participantes, do Projeto Meditando na Escola, aumentou consideravelmente, sendo que no ano de 2018 passou a contar com 26 unidades educativas e o montante de aproximadamente 7.422[112] crianças, 443 professores/as. Faz-se necessário acrescentar que, muito embora no início do Projeto a intenção fosse desenvolvê-lo apenas na cidade de Curitiba, devido a grande procura e repercussão do Projeto a coordenação se viu diante da necessidade de ampliar esse recorte, dessa forma, a região metropolitana também passou a fazer parte do Projeto, sendo que dessas 26 unidades educativas duas fazem parte do Município de Piraquara e

[112]Salientamos que os números apontados no resumo correspondem ao levantamento realizado no momento da submissão deste estudo, todavia, com o decorrer do tempo, optamos em colocar no texto os números que correspondem à atualidade do Projeto.

uma faz parte do Município de Contenda. Com este constante crescimento as ações do Projeto também passaram a serem realizadas em Centros Municipais de Educação Infantil, bem como no Colégio Militar do Paraná, dessa forma foi possível contemplar os diferentes grupos sociais geracionais: jovens, crianças e crianças pequenas.

Perante o exposto consideramos o Projeto Meditando na Escola um contexto profícuo para construção de investigações com crianças, tanto por considerarmos o número de participantes neste Projeto, quanto pelos resultados relatados pelos/as professores/as no que se refere à prática da Meditação com estes sujeitos. Entretanto, para a pesquisa que nos propomos a realizar foi necessário fazer um recorte, afinal trata-se de um estudo de cunho etnográfico, no qual o tempo de permanência no contexto é mais prolongado e a relação com os sujeitos participantes é mais próxima.

Ao considerarmos a logística que esse método implica, bem como a realidade de pesquisadora trabalhadora – que organiza seu tempo entre as atribuições profissionais e acadêmicas – optamos por construir a pesquisa em apenas uma das instituições educativas participantes do Projeto Meditando na Escola e precisamos destacar que a elaboração deste estudo exploratório foi fundamental para a seleção e definição do contexto e dos sujeitos da investigação. A partir da observação participante Mazzotti e Gewandsnajder (1999), que nos permitiu a aproximação com todas as unidades educativas, pudemos identificar que uma delas apresentava elementos importantes que ampliariam tanto a possibilidade de inserção na escola, quanto de relação com as crianças e comunidade escolar: 1) participação efetiva da equipe gestora; 2) aceitação dos pais e/ou responsáveis quanto a participação das crianças no Projeto; 3) interesse por grande parte da equipe de professores/professoras; 4) envolvimento da professora responsável em todas as atividades propostas pela coordenação; 5) estratégias formativas construídas com as crianças sobre os saberes próprios da Meditação; 6) organização semanal das práticas Meditativas; 7) interesse das crianças pela Meditação. Estes elementos foram essenciais para escolhermos a Escola Municipal Maringá, que fica localizada na região sul da cidade de Curitiba, enquanto contexto investigativo da pesquisa com crianças na temática da Meditação na escola.

Breves considerações

Enquanto estudiosas do Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO/ NEPIE-UFPR, consideramos de suma importância à elaboração de um percurso metodológico no qual as crianças sejam participantes desde o início da investigação, portanto, ao apresentarmos as primeiras construções e achados da pesquisa de doutoramento, buscamos evidenciar a preocupação em tecer escolhas pautadas no cuidado com a aproximação do contexto investigado. Ao percebermos o interesse e envolvimento das crianças pela prática da Medi-

tação, na instituição escolhida, pudemos avançar nos trâmites exigidos para inserção efetiva em campo, o primeiro deles é conseguir a autorização da Secretaria Municipal de Educação e também da direção da escola, ambas já o fizeram. Neste momento o pesquisa está em apreciação no Comitê de Ética da UFPR e tão logo seja autorizada iniciaremos com as demais fases da pesquisa, sendo a primeira delas o contato direto com as crianças, ou melhor, com aquelas que demonstrarem interesse e aceitarem colaborar com a pesquisa.

Outro ponto que merece destaque, neste ensaio exploratório, diz respeito ao papel significativo que o instrumento/procedimento de pesquisa – observação participativa- passou a desempenhar na construção das escolhas, pois somente a proximidade e relação mais íntima com cada professor/professora nos possibilitou identificar e construir critérios para o recorte necessário.

Por fim, ressaltamos que, embora neste estudo não tenhamos apresentado, a pesquisa em sua íntegra, este traz o desafio de discutir a prática da Meditação enquanto uma possibilidade de construção de Experiências Sociocorporais (Figueiredo, 2004, 2008, 2010) nas escolas, todavia esta discussão será tecida nos passos a seguir.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais:** Pesquisas Quantitativas e Qualitativas. São Paulo: Pioneira, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

FERREIRA, Manuela. (2004). Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim de Infância. In: M. J. Sarmento, & A. B. Cerisara (Eds.). ***Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas na infância e educação.*** Porto (PT): Edições ASA, 2004, p. 55-104.

FERREIRA, Rita Caeiro. **A meditação como forma de promover a amizade entre as crianças**. Relatório de Prática de ensino Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Comunicação e Educação. Universidade do Algarve. 2016.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Formação Docente em Educação Física**: Experiências Sociais e Relação com o Saber. Revista Movimento. Porto Alegre, v.10, n.1, p.89-111, janeiro/abril. 2004.

_____. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.14, n.1, p.85-110, janeiro/abril. 2008.

_____. Os novos desafios da formação de professores de Educação Física no Brasil. In: **Coleção Didática e Prática de Ensino:** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV ENDIPE, 2010.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. **Revista Latino Americana de Educação Infantil –RELAdEI**. Vol. 4 (1), abril de 2015; p. 271 a 292.

GOLEMAN, Daniel. **A arte da Meditação: um guia para meditação**. Tradução Domingos DeMasi. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

MAYAL, Berry. The sociologyofchildhood in relationtochildren´srigths. In: **The international Journal of Children´s Rights,** 8, 200, p. 243-259.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v. 25, n.86, abril 2004, p.221-241.

ROCHA, Mariana Duarte; FLORES, José Francisco; MARQUES, Luciana Fernanda. Fundamentos da Meditação no Ensino Básico: Transdiciplinaridade, Holística e Educação Integral. **Terceiro Incluído**. NUPEA-IESA-UFG. v.5, n.2, jul/dez 2015, p. 398-413, artigo 125. ISSN 2237-079x.

SAMPAIO, Daniela diasFurlani. **Cultura de paz, educação e meditação com jovens em escola pública estadual de Fortaleza- Ceará**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará UFC. Fortaleza, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto Sarmento. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, vol 26, n.91, Maio/Ago.2005, p. 361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto Sarmento. As Culturas da Infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004

OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DA PARAÍBA: ASPECTOS QUALITATIVOS E DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
fernandalealufcg@gmail.com
Wanessa Maciel Ferreira da Silva
wa_maciel@hotmail.com
Universidade Federal de Campina Grande
Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais
CNPq

RESUMO

Apesar de avanços percebidos no que tange à política de oferta de Educação Infantil, sabe-se que muito há ainda a ser feito. Alguns desses avanços são avaliados como em processo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012; LEAL, 2013) e carregam consigo contradições, tais como garantia de direitos no aparato jurídico-legal, por um lado, e a manutenção de um quadro de desigualdades no acesso ao pleno direito à Educação Infantil, por outro (ROSEMBERG & ARTES, 2012). Este trabalho busca discutir uma das ações de pesquisa realizada via chamada universal, Edital MCTI/CNPq no. 14/2014, intitulada "Oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba em área urbana e rural – aspectos quantitativos e qualitativos". Tal pesquisa foi materializada em três ações: **Ação 1** – estudo quantitativo da oferta no estado, por meio de dados secundários oriundos do Censo Demográfico do IBGE (BRASIL, 2010) e dos Censos Escolares (INEP) relativos ao período de 2009 a 2016; **Ação 2** – estudo da oferta por meio de questionários enviados, via UNDIME Paraíba, às secretarias de educação dos 223 municípios do estado, com vistas a conhecer aspectos importantes à oferta; **Ação 3** – com base nos dados dos questionários devolvidos pelos municípios na Ação 2, foram realizados estudos qualitativos, a partir de uma amostra constituída tendo como critérios a garantia que os municípios contemplassem as quatro mesorregiões do estado (Borborema, Mata Paraibana, Agreste e Sertão), oferta em creche e pré-escola, em área urbana e rural. Com base nesses critérios, foram investigadas as realidades de oito municípios. É sobre os resultados desta ação que esse trabalho irá dedicar suas reflexões, priorizando nas discussões dos dados os principais desafios no que diz respeito à oferta, apontados pelas pessoas entrevistadas – secretários de educação e gestores de escolas. O principal objetivo desse artigo é refletir e analisar, com base nos dados da Ação 3, aspectos que tornam a oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba um desafio às políticas educacionais, à gestão municipal e escolar e à docência, no que diz respeito às práticas com crianças em creches e pré-escolas, estejam elas em instituições localizadas

em área urbana ou rural. Dentre os desafios evidenciados pelos sujeitos entrevistados, destacam-se infraestrutura inadequada, ausência de uma política de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil, ausência de uma concepção do papel da Educação Infantil e da importância de uma professora ou professor com perfil formativo para atuar em creche e pré-escola. É importante ressaltar que esses desafios foram apontados por gestores de secretarias municipais e de escolas que possuem papel importante na condução da política de oferta de Educação Infantil, indicando que, ao mesmo tempo em que reconhecem os desafios que lhe são postos, não se reconhecem como importantes vetores no redirecionamento de políticas e ações que venham a superar muitos dos desafios por eles percebidos.

Palavras-chave: Educação; Crianças Pequenas; Gestão da oferta.

INTRODUÇÃO

Apesar de avanços percebidos no que tange à política de oferta de Educação Infantil, sabe-se que muito há ainda a ser feito. Alguns desses avanços são avaliados como em processo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012; LEAL, 2013) e carregam consigo contradições, tais como garantia de direitos no aparato jurídico-legal, por um lado, e a manutenção de um quadro de desigualdades no acesso ao pleno direito à Educação Infantil, por outro (ROSEMBERG & ARTES, 2012).

Este trabalho busca discutir uma das ações de uma pesquisa realizada via chamada universal, Edital MCTI/CNPq no. 14/2014, intitulada "Oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba em área urbana e rural – aspectos quantitativos e qualitativos". Tal pesquisa foi materializada em três ações: **Ação 1** – estudo quantitativo da oferta no estado, por meio de dados secundários oriundos do Censo Demográfico do IBGE (BRASIL, 2010) e dos Censos Escolares (INEP) relativos ao período de 2005 a 2014; **Ação 2** – estudo da oferta por meio de questionários enviados, via UNDIME Paraíba, às secretarias de educação dos 223 municípios do estado, com vistas a conhecer aspectos importantes à oferta, nos anos de 2016 e 2017; **Ação 3** – com base nos dados dos questionários devolvidos pelos municípios na Ação 2, foram realizados estudos qualitativos, a partir de uma amostra constituída tendo como critérios a garantia de que os municípios contemplassem as quatro mesorregiões do estado (Borborema, Mata Paraibana, Agreste e Sertão), oferta em creche e pré-escola, em área urbana e rural. Com base nesses critérios, foram investigadas as realidades de oito municípios.

É sobre os resultados da ação 3 que esse trabalho irá dedicar suas reflexões, priorizando nas discussões dos dados os principais desafios, no que diz respeito à oferta, apontados pelas pessoas entrevistadas. O principal objetivo desse artigo é refletir e analisar, com base nos dados da ação 3, aspectos que tornam

a oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba um desafio às políticas educacionais, à gestão municipal e escolar e à docência, no que diz respeito às práticas com crianças em creches e pré-escolas, estejam elas em instituições localizadas em área urbana ou rural. Dentre os desafios evidenciados pelos sujeitos entrevistados, destacam-se infraestrutura inadequada, ausência de uma política de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil, ausência de uma concepção do papel da Educação Infantil e da importância de uma professora ou professor com perfil formativo para atuar em creche e pré-escola. É importante ressaltar que esses desafios foram apontados também por gestores de secretarias municipais e de escolas que possuem papel importante na condução da política de oferta de Educação Infantil, indicando que, ao mesmo tempo em que reconhecem os desafios que lhe são postos, não se reconhecem como importantes vetores no redirecionamento de políticas e ações que venham a superar muitos dos desafios por eles percebidos.

Educação Infantil – reflexão sobre a área e apresentação da pesquisa

No Brasil, a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Ela vem se constituindo como área de saber próprio que realiza, ao mesmo tempo, uma crescente consolidação enquanto campo de estudos e de atuação específicos, e, também, como área que dialoga com outras áreas de conhecimento, a exemplo da Psicologia, da Sociologia, da Geografia, dentre outras.

É recente o reconhecimento da Educação Infantil como etapa que deve ser considerada no conjunto das demais etapas da educação brasileira. Isto ocorre a partir da LDB, de 1996, que dá um passo a mais numa direção apontada pela Constituição Federal, de 1988, ao instituir, pela primeira vez no país, "que o Estado tem dever para com a educação de crianças de até 6 anos (na época), e que os pais têm o direito a que seus filhos sejam educados e cuidados em creches e pré-escolas" (ROSEMBERG & ARTES, 2012, p. 16). É também a referida Constituição que estabelece a educação como um direito fundamental de todo cidadão brasileiro.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, bem como outros dispositivos legais (ECA, 1990; PNE, 2001; 2011; DCNEI, 2009a), apontam para um novo cenário no âmbito da Educação Infantil, que tem se desdobrado em debates e avanços de cunho legal, conceitual, político, social, econômico, dentre outros aspectos de igual importância, não só no sentido de consolidar a área, mas de, efetivamente, chegar àquelas a quem os efeitos destes debates devem atingir: as crianças pequenas, com idade entre 0 e 5 anos, que habitam o território nacional brasileiro e que têm direito à educação, independente de sua condição social, cor, raça, etnia,localização geográfica, entre outras. No entanto, esses avanços não se fazem sem contradições.

Uma dessas contradições foi enfrentada em pesquisa recente (BRASIL, 2012)[113], que se propôs a levantar dados até então desconhecidos sobre a oferta e a demanda de Educação Infantil em áreas rurais do país. Em diálogo com esta pesquisa, foi realizada uma pesquisa no estado da Paraíba (CNPq, 2018), nos anos de 2015 a 2018, que desenvolveu as seguintes ações: 1) estudo quantitativo de dados secundários, tendo como fontes o INEP (censo escolar) e o IBGE; 2) estudo das condições de oferta de Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, residentes em área urbana e rural dos 223 municípios da Paraíba, a partir do envio de questionários às secretarias municipais de educação; e, 3) coleta de dados qualitativos, através de uma amostra de municípios do estado da Paraíba, junto às secretarias municipais de educação e escolas destes municípios.

A pesquisa nacional, referida acima, indicou fortes desigualdades no que tange à oferta de creche e pré-escola no país. Seja em área urbana ou rural, a oferta em creche é bem inferior à oferta em pré-escola. Nesta direção, Rosemberg & Artes (2012, p. 18) apontam que "no processo de regulamentação e implementação da educação infantil, tem-se observado uma dificuldade (ou mesmo rejeição) de incorporação das creches aos sistemas de ensino". Quando se observa este dado em área rural, a desigualdade na oferta é ainda maior: a oferta de vagas em creche na área rural chega a ser menos de um terço da oferta de vagas em creche na área urbana (ROSEMBERG & ARTES, 2012).

Conforme Silva (2013), isso se dá porque é muito recente a junção da oferta de educação e, mais particularmente, de educação infantil, às populações do campo. Para a autora, é só final do século XIX que se começa a verificar oferta de educação para estas populações, mas relacionadas aos Patronatos Agrícolas e aos Aprendizados Agrícolas (SILVA, 2013, p. 18), que estavam vinculados à atenção à infância pobre, como forma de inserir, no mundo do trabalho, sobretudo os meninos órfãos, caracterizando uma ação claramente assistencialista.

O conhecimento da oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba, em área urbana e rural, contribuiu, por um lado, para aprofundar dados já levantados na pesquisa nacional, que incluiu a Paraíba no levantamento de dados quantitativos e qualitativos, tendo a referida pesquisa investigado, de maneira especial, a situação da oferta em área rural e, por outro lado, evidenciou dados relativos à oferta de Educação Infantil em áreas urbana e rural, proporcionando conhecimento sobre toda a oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba e uma análise comparativa desta oferta em área urbana e rural.

[113]Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais (MEC/UFCG, 2012). Disponível no sítio no MEC.

Oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba: desafios e perspectivas

Como já explicitado, esta pesquisa se realizou por meio de três ações, sendo que é sobre a ação 3 que as reflexões serão mais aprofundadas aqui. Porém, antes de os resultados desta ação serem apresentados, os principais resultados das ações 1 e 2 serão brevemente colocados.

A ação 1 realizou estudo quantitativo de dados secundários da realidade da oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas, considerando as áreas urbana e rural. As fontes de informação foram as bases de dados do IBGE e do INEP, referentes ao período de 2005 a 2014.Foi realizado um estudo descritivo, que adota como fonte de informação as bases de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e o Censo Escolar (INEP), considerando-se os seguintes indicadores: número da população investigada, número de matrículas e taxa de atendimento escolar.

No caso das creches, na Paraíba, observou-se expansão gradativa e constante no número de matrículas no período analisado, bem como aumento percentual no número de matrículas de 51,4% (2005-2014) e 33,9% (2010-2014), ao contrastar o meio do período (2010) em relação ao seu final (2014), embora os números com relação à creche estejam muito aquém daqueles observados nas matrículas na pré-escola no mesmo período (LEAL et al, 2017).

As matrículas na pré-escola, diferentemente do crescimento observado nas creches, apresentaram uma redução tanto em termos quantitativos quanto percentuais (33,7%), no período 2005 a 2014. Não obstante, a partir do ano de 2010, constatou-se uma expansão no número de matrículas, invertendo a tendência de queda observada no período anterior. Como resultado dessa mudança de tendência, verificou-se um crescimento percentual de 5,5%, ao se comparar o número de matrículas no período 2010 a 2014.A expansão das matrículas na pré-escola foi predominante na zona urbana, com crescimento percentual de 10,1% (LEAL et al, 2017).

A expansão da matrícula em pré-escola a partir de 2010 indica efeitos da Emenda Constitucional no. 59 (BRASIL, 2009b), que tornou obrigatória a matrícula de crianças com 4 anos nos sistemas de ensino.

A ação 2 teve como objetivo investigar as condições de oferta de Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, residentes em área rural e urbana, dos 223 municípios da Paraíba. Para tanto, foi utilizado como instrumento um questionário, enviado, via e-mail, às secretarias municipais de educação de tais municípios.Embora os municípios em sua totalidade tenham recebido o referido instrumento, apenas 32 municípios responderam ao questionário. Foi sobre os dados gerados destes 32 questionários que a análise foi realizada.

Nesta ação, foram investigados aspectos como dados gerais, condições de oferta, formação e condições de trabalho dos professores, alimentação, trans-

porte e calendário. Os dados informados pelos questionários tiveram como ano-base os anos de 2016 e 2017. A referência às crianças de 0 a 3 anos compreende às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. E, a referência às crianças de 4 a 5 anos, compreende às crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Ressaltam-se aqui alguns resultados da investigação realizada junto aos 32 municípios da Paraíba que retornaram os questionários para o grupo de pesquisa. Um primeiro resultado diz respeito à oferta ainda em pequena escala de creches no contexto da zona rural, o que invisibiliza os bebês e as crianças bem pequenas nesse contexto, negando o seu direito à educação.

Um segundo aspecto refere-se ao pequeno investimento em iniciativas de formação das docentes para essa etapa. Tais inciativas, quando acontecem, não guardam as especificidades da Educação Infantil, já que em muitos casos a formação congrega professores de creche e pré-escolas, ou até mesmo do Ensino Fundamental.

O terceiro aspecto destacado é a necessidade das instituições de Educação Infantil nos municípios paraibanos serem supridas de uma infraestrutura física e pedagógica, que, minimamente, permita aos professores condições para desenvolver seu trabalho com qualidade, respeitando as peculiaridades e potencialidades das crianças nessa etapa educacional (LEAL et al, 2018).

Na ação 3 da pesquisa, buscou-se aprofundar dados relativos à oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba por meio de estudos realizados em oito municípios, dois em cada mesorregião (Borborema, Mata Paraibana, Agreste e Sertão), e foram investigadas questões como: aspectos positivos da oferta, desafios enfrentados, ampliação e melhoria da oferta, infraestrutura da escola, investimento, professores, formação continuada, demanda das famílias, critérios de matrícula, proposta pedagógica, oferta para as crianças filhas da população do campo. Os aspectos positivos e desafios enfrentados pelos municípios serão aqui analisados, sob o ponto de vista dos secretários de educação ou de alguém que tenha sido indicado pelas secretárias para representá-las. Foram entrevistados secretários de educação, representantes de secretarias municipais de educação, gestores, coordenadores e técnicos de escolas. As entrevistas foram gravadas e transcritas e analisadas segundo a Análise Temática (BARDIN, 2009). Aqui, serão evidenciados resultados da pesquisa em quatro municípios.

Em um dos municípios onde a pesquisa foi realizada (MUNICÍPIO 1), que oferece creche e pré-escola em área urbana e rural, a coordenadora de creches do município destacou como ponto forte do atendimento à Educação Infantil no município as formações realizadas junto aos professores desse âmbito pela Secretaria, que, a seu ver, são frequentes e caracterizadas pela aproximação entre a equipe técnica e os professores. Há quatro encontros anuais com a totalidade dos professores, nos quais são apresentadas as temáticas escolhidas pela Secretaria para o trabalho junto às crianças e apresentadas orientações

para o planejamento e o desenvolvimento das propostas pedagógicas a partir das temáticas priorizadas. Além desses encontros, que a coordenadora caracteriza como "formações", há visitas às instituições, para acompanhamento, dependendo da disponibilidade dos dois veículos da Secretaria, os quais têm que atender a muitas demandas e a uma equipe numerosa de técnicos.

A coordenadora relatou que, nessas quatro formações bimestrais, estipuladas em calendário letivo anual, os professores de creche e pré-escola são separados e cada grupo é atendido por sua coordenadora, o que passou a ocorrer esse ano, a partir da consideração de que há especificidades de cada âmbito, já que "existem coisas específicas, só de creche", e que havia uma perda de tempo quando os professores de creche discutiam coisas não relacionadas diretamente ao seu fazer pedagógico (MUNICÍPIO 1).

Em outro município, o ponto forte destacado pela secretária de educação no que diz respeito à oferta é que o município atende toda a demanda, não havendo critérios ou restrições para o atendimento as crianças. Pontuou que a oferta apenas ocorre em relação à pré-escola, uma vez que as famílias só demandam escola para seus filhos a partir dos quatro anos. É preciso refletir sobre o significado da ausência de demanda em relação à creche, no sentido de se é de fato ausência de demanda ou falta de condições de oferta, uma vez que a mesma secretária colocou como desafios à oferta o espaço, que, segundo ela, "ainda é precário, pequeno, resultado do aproveitamento de outras estruturas que fecharam, como unidades de saúde" (MUNICÍPIO 2). A secretária disse que a gestão municipal tem envidado esforços para superar este problema. No entanto, o aspecto orçamentário tem sido o principal entrave, uma vez que os recursos advindos do Governo Federal são insuficientes para todas as ações necessárias a uma boa oferta de Educação Infantil, tendo que o município complementar os recursos com o orçamento próprio.

Em outro município pesquisado, a coordenadora de Educação Infantil (MUNICÍPIO 3) destacou como ponto forte do município no atendimento à Educação Infantil o que caracterizou como um "novo olhar" para essa etapa, uma vez que a preocupação com o que é melhor para a criança pequena, com sua aprendizagem e seu desenvolvimento, impeliu o município a levar todas as crianças da pré-escola para uma nova instituição, recém-construída na periferia da cidade, a fim de retirá-las de escolas, onde antes as turmas funcionavam junto do Ensino Fundamental I, sem condições estruturais e adequadas de trabalho. Segundo a coordenadora, essa condição não permitia dar a importância devida à criança da Educação Infantil, o que foi solucionado com a estratégia de situar todas as turmas de pré-escola num mesmo espaço, pensado para atender melhor à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento.

Apresentando a compreensão da creche como espaço que funciona como "salva-vidas" para os pais, esclareceu que na zona urbana da cidade só há uma creche e que ela funciona em tempo integral, desenvolvendo uma rotina

bem detalhada (chegada das crianças, troca de roupa, preparação para o café da manhã, café da manhã, momento de estimulação, momento de recreação, almoço, sono ...) e atendendo a crianças a partir de um ano e oito meses, uma vez que não tem estrutura de berçário. Informou que não há creche na zona rural e que, nesta, as crianças só são atendidas a partir dos quatro anos (MUNICÍPIO 3).

No município 4, o ponto forte destacado pela gestora de uma escola foi a equipe e o empenho dela para realizar um bom trabalho. Ela observou que todos os avanços que são verificados na oferta de Educação Infantil se dão graças aos esforços individuais dos professores e do conjunto da equipe, uma vez que identificou não haver por parte da gestão local um olhar mais cuidadoso em relação à Educação Infantil. Para ela,

> essa falta de atenção pode ser percebida pela não preocupação com a melhoria dos espaços, que são pequenos e quentes, uma vez que onde funciona a creche e a pré-escola do município era, antes, um posto de saúde. Não houve reforma para atender as crianças devidamente. São muitas crianças num cubículo. (GESTORA DA ESCOLA DO MUNICÍPIO 4)

A equipe, segundo a gestora, faz a grande diferença. A entrevista foi realizada em um dia de comemorações na instituição. Os pesquisadores puderam verificar o cuidado e a atenção que a gestora organizou a recepção às famílias, inclusive "desautorizando" a orientação da Secretaria de Educação, que indicou que a recepção às famílias fosse feita num espaço muito pequeno e sem ventilação, o que foi julgado pela gestora e sua equipe como desrespeito.

Quanto aos principais desafios enfrentados nestes quatro municípios quanto à oferta de Educação Infantil, a coordenadora de creches do município 1 indicou serem muitos, destacando especificamente a questão financeira, a qual pesa na questão administrativa e, por conseguinte, na pedagógica. Revelou que os efeitos da falta de verbas são mais danosos para as creches, onde faltam recursos de várias ordens, especialmente se considerando que apenas uma das três creches do município, por ter conselho escolar, tem uma certa autonomia financeira, enquanto as outras dependem unicamente do município. Destacou, como uma das consequências principais dessa falta de recursos, a carência de pessoal para atender às crianças e a recorrência aos contratos temporários. Essa falta de pessoal, inclusive, tem feito com que uma das creches, que deveria atender às crianças em horário integral, só esteja funcionando até as 13 horas, uma vez que conta apenas com uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais. Para a coordenadora, essa condição "atrapalha porque o professor tem que fazer também [coisas que não seriam de sua alçada] e isso acarreta um retardo na parte pedagógica". Segundo ela, "ou você faz o cuidar ou você faz o pedagógico".

Apontou como um sério desafio, decorrente dessa crise financeira, as possibilidades de manutenção das instituições. Disse estar brigando muito por isso, pois sabe ser direito das crianças serem atendidas em uma boa estrutura, "direito garantido por lei, que elas deveriam ter, mas não têm".

No município 2, o principal entrave ao desenvolvimento de uma política de oferta na Educação Infantil apontado pela secretária de educação foi o fator orçamentário. Ela informou que a secretaria busca realizar ações tanto na melhoria das condições de infraestrutura como de apoio pedagógico aos professores, mas faltam recursos para avançar nessa direção. Destacou que no caso da escola que fica na zona rural, num assentamento, a secretaria tem feito todos os esforços para contribuir com a merenda e a melhoria do quadro de funcionários, mas, muitas vezes, a própria escola precisa complementar a merenda das crianças.

No município 3, a coordenadora de Educação Infantil ressaltou como principais desafios a gestão financeira e a insuficiência de espaços adequados à oferta. Quanto à gestão financeira, salientou que as instituições, há cerca de três anos, não recebem recursos próprios e que tudo fica por conta do município. Nesse sentido, tudo de que precisam é solicitado à Secretaria de Educação que, por sua vez, dependendo do pedido, solicita autorização ao prefeito.

Quanto à insuficiência de espaços, considerou que centralizar a oferta da pré-escola numa instituição foi um passo muito relevante, mas que já sente a necessidade de haver outra instituição com essa característica porque a procura está sendo alta e as turmas já estão muito numerosas, algumas com 32 crianças. No que diz respeito à creche, disse que o problema de vagas não é tão grande, pois ao longo do ano abrem-se vagas e essa vacância esgota as listas de espera. Já quanto à pré-escola, a demanda só aumenta e dada a obrigatoriedade da matrícula, não há como rejeitar crianças, as quais têm de ser matriculadas nessa instituição, uma vez que não há outras para onde dirigi-las. Por isso, está preocupada com as perspectivas de atender a essa demanda crescente, especialmente porque a qualidade do trabalho realizado na instituição tem levado pais a tirarem seus filhos de instituições particulares para matriculá-los nela, o que infla ainda mais o quantitativo a atender.

No município 4, a gestora da escola afirmou que o grande entrave é a falta de envolvimento da própria secretaria com a Educação Infantil. Além disso, ressaltou que há um olhar "negativo" para esta etapa da Educação Básica, uma vez que a política adotada é a inserção dos profissionais mais velhos ou que tiveram um desenvolvimento aquém do que se esperava no Ensino Fundamental na Educação Infantil. Segundo ela, "se você se destacar como professora na Educação Infantil, a tendência é que, no próximo ano, você vá para o Ensino Fundamental". Essa ausência de visão sobre o papel e o lugar que a Educação Infantil deve ocupar na educação, de um modo geral, tem contribuído, segundo a gestora, para a Educação Infantil não avançar como poderia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada e, aqui, parcialmente apresentada, evidenciou dados que expressam continuidades e mudanças. No que diz respeito às continuidades, percebe-se que a oferta na Educação Infantil na Paraíba apresenta índices e tendências semelhantes ao que se verifica no cenário nacional: oferta aquém do que está regulamentado, sendo desigual no que diz respeito à creche e pré-escola e a ocorrência em área urbana e rural.

Olhando com maior atenção os aspectos qualitativos da pesquisa na Paraíba, que foram realizados na ação 3, especialmente no que diz respeito à potencialidade e desafios da oferta, pode-se afirmar que a Educação Infantil é uma etapa que não se realiza sem grandes desafios a serem superados. O principal deles diz respeito ao aspecto financeiro – que viabiliza ou inviabiliza infraestrutura (prédios, mobiliário, equipamentos, dentre outros) – formação continuada para professores e demais profissionais, oferta de qualidade juntos às crianças, o que inclui alimentação e materiais necessários às práticas pedagógicos, por exemplo.

Também, a ausência de uma concepção sobre Educação Infantil produz efeitos no olhar da gestão quanto à oferta e, sobretudo, à sua qualidade. Isso se revelou na pouca ou nenhuma importância dada ao espaço e ao professor que atua na Educação Infantil. No que tange ao espaço, o pouco investimento financeiro nesta etapa da Educação Básica tem se revelado como escolha corrosiva na oferta, uma vez que espaço, pensando-o do ponto de vista da qualidade, é uma condição fundamental para que as outras condições se realizem. Quanto ao lugar que o professor da Educação Infantil ocupa na gestão, é necessário que se continue a insistir na sua formação, inicial e continuada, e que uma política de incentivos próprios ao professor que atua na Educação Infantil seja objetivo central nas secretarias municipais de educação e por parte do governo federal.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 5. ed. Lisboa (PT): Edições 70, 2009.

BRASIL. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012. Relatório Síntese. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152**

BRASIL. **Presidência da República**. Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. **Presidência da República.** Resolução no. 9, de 11 de novembro de 2009. Emenda Constitucional 09/59. Brasília, 2009 b.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASI. Presidência da República: **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

IBGE/**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/

LEAL, Fernanda de Lourdes A. et al. **Oferta de Educação Infantil no estado da Paraíba em área urbana e rural**: aspectos quantitativos e qualitativos. Relatório de Pesquisa: CNPq, 2018.

LEAL, Fernanda de Lourdes A. et al. Oferta de Educação Infantil em área rural no estado da Paraíba: aspectos quantitativos. **Caderno Cedes,** Vol. 37, n 103. Campinas. Set-dez, 2017, p. 335-346.

LEAL, Fernanda de Lourdes A. Olhando para a educação formal de crianças pequenas que residem em área rural do país: uma abordagem a partir do dispositivo legal. **Salto Para o Futuro**, v. 11, p. 30-39, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al (Coordenadoras). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 13-69.

SILVA, Ana Paula Soares da. Educação Infantil no e do campo: uma história a ser descoberta e escrita. **Salto Para o Futuro**, v. 11, p. 13-22, 2013.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana B. **Educação Infantil do Campo.** São Paulo: Cortez, 2012.

PODER E BIOPOLÍTICA NA PRODUÇÃO DA INFÂNCIA E DOS BEBÊS

Danyelen Pereira Lima
danyelen-lima@hotmail.com
Sabrina Oliveira
sabrina-de-oliveira@hotmail.com
Marcela Ramos
mah_rramos@hotmail.com
Gabriela Guarnieri de C. Tebet
gabigt@unicamp.br
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, São Paulo, Brasil
Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade - GPPES

RESUMO

No âmbito do GPPES, temos desenvolvido um conjunto de pesquisas que visam compreender as diferentes formas de poder que se colocam em cena na produção da infância e das práticas relativas às crianças e aos bebês. Partimos da compreensão da infância (seja a infância das crianças, ou essa espécie de primeira infância que vem sendo produzida para os bebês) como um dispositivo do poder, uma construção social que se sustenta nos discursos, nas leis, regulamentos, instituições, etc. Assim, a partir de uma perspectiva Foucaultiana e do diálogo com a Sociologia do Discurso sobre a Infância e as crianças, temos nos proposto a estudar diferentes discursos que contribuem para a construção da infância e das nossas relações com as crianças e com os bebês. As pesquisas que aqui apresentamos, nesse sentido, apontam para os discursos sobre o menor, como uma ameaça contra a sociedade e para a ideia de infância como uma estratégia que atribui os mesmos direitos a crianças brancas e negras, ricas ou pobres, com ou sem família. Ao mesmo tempo, destacamos a família e a escola como instituições que tem contribuído para a produção de um tipo específico de infância que mobiliza os adultos em relação aos bebês e às crianças. Destaca-se ainda essas ações no âmbito de uma biopolítica que busca fazer viver bebês e crianças, reduzindo os índices de mortalidade ou de abandono e aumentando os índices de escolaridade. Assim, o trabalho de Lima realiza uma análise do Código de Menores brasileiro, de 1927, Código Mello Mattos, comparando com a Declaração de Genebra de 1924, a primeira declaração internacional sobre os direitos das crianças. Soma-se a esse trabalho um estudo do Código de Menores de 1979, da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Crianças de 1989 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Evidencia-se nesta análise o modo como há, historicamente, uma diferença entre os discursos e as propostas de ação voltadas para as crianças pobres e as filhas da elite. Para as crianças, da

elite, cria-se o dispositivo da Infância para as crianças pobres, o conceito de menor, que pode ser melhor compreendido a partir do conceito de Dispositivo do Aprisionamento (FOUCAULT). No contexto atual destacamos o papel das rotinas, da organização do espaço e dos brinquedos disponíveis e dos diversos atores que compõem o cotidiano da educação infantil, e ainda, o papel das Organizaçãos Internacionais, da mídia e dos movimentos de mulheres para a produção de um determinado modelo de ser humano (seja ele o bebê, a criança e ou a mulher – mãe). Nesse sentido, Oliveira debruçou-se sobre os processos de individuação de bebês na educação infantil e em outro trabalho, reflete sobre as relações de poder que permeiam tais relações bem como a potencialidade dos bebês, pois ao transgredirem regras, produzem novos modos de ser, a partir de suas singularidades. E de modo complementar, Ramos se debruça sobre o papel dos mamaços, e campanhas em prol do aleitamento materno, e o seu poder de interferir nas políticas e nas práticas sociais das mães e na configuração de um determinado modo de ser bebê, nos oferecendo elementos para pensar nos processos de subjetivação e na biopolítica que faz viver um número maior de bebês hoje em relação a outros períodos da nossa história.

Palavras-chave: Construcionismo Social; Individuação; Subjetivação.

INTRODUÇÃO

Os estudos desenvolvidos pela Sociologia da Infância (SI) na perspectiva do discurso nos apresentam um conceito de infância socialmente construído a partir dos discursos sobre as crianças, práticas e relações sociais, também influenciado pelo contexto histórico, social, econômico e político. Ou seja, a infância construída no Brasil tem particularidades que a diferencia em relação a infância construída em outros países , podemos dizer que há diversas maneiras de ser crianças, conforme as relações de poderes, sociais que se estabelecem. Essa abordagem da SI utiliza alguns conceitos trabalhados por Foucault, como discursos, relações de poderes, subjetivação. Os três trabalhos que apresentaremos a seguir foram produzidos a partir das discussões realizadas no GPPES (Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade) e utilizam como referencial teórico Foucault, Deleuze e Simondon. A infância, é assim, compreendida como um dispositivo do poder.

Moruzzi (2017) afirma que no início do século XX houve uma construção de discursos, práticas e saberes acerca das crianças e da infância, tendo o objetivo de controlar e discipliná-las. Considerando que os dispositivos sejam operadores do poder, as técnicas, os saberes, as formas que as relações de poderes operam, envolvem o dito e o não dito, as práticas e os saberes (tal como afirma Foucault). A infância também pode ser considerada um dispositivo do poder que produziu práticas médicas e pedagógicas acerca das crianças.

Estudando os discursos sobre a criança e o menor no início do século XX, juntamente com o trabalho da Moruzzi (2017), Silva tem questionado se o dispositivo da infância está relacionado à criança, e se tem uma separação entre o menor e a criança, qual dispositivo que opera sobre o menor? A partir de tal questionamento, consideramos que o dispositivo do aprisionamento operou (e opera) junto com o dispositivo da Infância para o controle e a "normalização" dos indivíduos que não são vistos como crianças, sobre o Menor. A relação desses dois dispositivos influenciou nas construções de ações e políticas públicas voltadas para as crianças/os menores ao longo da nossa história, produzindo uma diferenciação entre esses indivíduos.

Segundo Foucault (2009), o dispositivo do aprisionamento se utiliza das instituições para aprisionar a criminalidade, afastando o anormal o indesejado do meio social, com a intenção de controla-los e discipliná-los. Podemos considerar que no Brasil no início do século XX os menores tiveram uma visibilidade e a partir desse momento começou a operar o dispositivo do aprisionamento, através das instituições (SAM, FUNABEM), para retirá-los das ruas e discipliná-los. Enquanto as crianças, filhas da elite, estavam sendo educadas em espaços privados o dispositivo da infância operava sobre elas para criar sujeitos disciplinados e dentro da normalidade.

Para complementar a análise da relação do dispositivo do aprisionamento com o da infância, mobilizamos as ideias de Donzelot (2001). O autor analisa a construção da família como um instrumento de controle e disciplinamento na sociedade francesa do século XIX e destaca o papel dos médicos na construção de um discurso que classificava como normal, correto um padrão de família e de educação, a família burguesa era o modelo a ser seguido e os seus membros tinha papeis definidos. As famílias populares foram condicionadas ao mundo do trabalho, precisando ter uma moral submissa e disciplinada. A mãe burguesa era a responsável pela a educação dos filhos e pelo zelo do lar, o pai era o provedor e os filhos eram os membros mais frágeis que precisavam ser protegidos da má influência da sociedade e dos empregados da casa. Nas classes populares o discurso médico tinha outro objetivo, também se construiu um padrão de família e teve intervenções, tendo a intenção de educar as crianças para ter um corpo dócil, uma força de trabalho submissa, a mulher nesse contexto teria o papel de controlar o esposo e educar os filhos evitando que os vícios atingissem à família, mantendo todos no caminho do trabalho (DONZELOT, 2001).

Donzelot (2001) afirma que dentro desse discurso médico a infância foi dividida em duas, uma que precisava ser educada e protegida (famílias burguesas), e uma outra que precisava ser "salva", que representava um perigo para a sociedade caso não fosse controlada (famílias populares, crianças na rua). No contexto brasileiro também tivemos um movimento forte no campo médico e higienista intervindo nas famílias e na educação das crianças. Gon-

dra (2000, 2015), Costa (2004) e Rago (1985) escrevem sobre o processo da construção desses discursos e como estes ganharam uma importância nas famílias e também nas elaborações das políticas públicas.

Para refletir sobre as relações de poder, é necessário recorrer aos estudos de Foucault, os quais revelam uma concepção de infância que perpassa as instituições em que elas estão inseridas. Em relação à criança:

> Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança. Adquire, então, uma figura material, organiza-se como o meio mais próximo da criança; tende a se tornar, para ela, um espaço imediato de sobrevivência e de evolução. (FOUCAULT, 2007, p. 110)

Este fragmento de um estudo de Michel Foucault revela uma preocupação em relação ao corpo da criança. Com base neste pensamento, redigido a partir dos propósitos do século XVIII, ele mantém uma relação de poder sob a infância, como forma de "domesticar" e tornar seus corpos dóceis. Esta concepção diverge de uma ideia na qual a criança é protagonista ou deva se apropriar dos significados e reconstruir seu mundo a partir de suas percepções. Através de uma hierarquização, a criança é "dominada" com um princípio, uma finalidade. Tal docilização torna seus corpos produtivos. Segundo Moura (2010), essa fabricação não se constitui de uma forma repressiva, mas de maneira tão sutil e produtiva que muitas ações empreendidas sequer chegam a ser percebidas como instrumentos de individuação.

Foucault (2007) também descreve a importância de um corpo sadio, limpo, válido. De um espaço purificado, límpido, arejado e da distribuição medicamente perfeita dos indivíduos, dos lugares, dos leitos, dos utensílios, o jogo do "cuidadoso" e do "cuidado", pois estas características constituem algumas das leis morais essenciais da família.

Ao discorrer sobre o tema da infância, Resende (2015) traz ferramentas que permitem interrogar os modos de construção da infância, a intervenção do sujeito infantil e de todos mecanismos que põem em funcionamento a máquina que governa a infância em nossa sociedade: uma máquina que regula, dirige, controla, ensina, disciplina, normatiza, pune e educa. Assim, de acordo com Tebet (2013), a criança pode ser compreendida como o resultado de uma maquinaria de poder, saber e de procedimentos de punição, vigilância, castigo e coação, que por meio da disciplina busca produzir não apenas as crianças, mas também todos aqueles que são sistematicamente vigiados, controlados e punidos.

Sob outra perspectiva, é possível refletir sobre o conceito de Biopolítica proposto por Foucault. De acordo com Gadelha (2009, p. 82), o conceito de biopolítica, foi utilizado pela primeira vez pelo Foucault no Brasil, em uma

conferência no Rio de Janeiro sobre o nascimento da medicina social. Trata-se de um conceito ligado a uma nova compreensão do Estado e do poder, em que ao Estado já não cabe mais "fazer morrer ou deixar viver", mas ao contrário, compete "fazer viver". Para isso, no final do século XIX e início do século XX são estabelecidos pelo Estado mecanismos para acompanhar e controlar a proporção de nascimentos e óbitos, taxa de reprodução e um conjunto de outros dados com o objetivo de produzir um corpo coletivo e político que é a população (FOUCAULT,1999, p.292 -293).

A biopolítica implica, portanto, em uma governamentalidade específica, com mecanismos que visam a produção de uma população o mais homogêneo possível a ser governada pelo Estado. Como parte dessa biopolítica que visa fazer viver os bebês, podemos identificar um dispositivo que Marcello (2005) denomina como "dispositivo da maternidade.

Discursos e dispositivos sobre a criança e o menor

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 representa um discurso e uma prática sobre as crianças, esse documento é criado a partir da Constituição Federal de 1988, num cenário de reabertura política e da construção dos direitos da população brasileira. Em relação à infância e a criança, o ECA teve dois documentos que o antecedeu trazendo discursos e práticas diferentes em relação ao atual documento.

O primeiro Código de Menores foi construído e discutido num contexto de mudanças políticas, sociais e econômicas. Do trabalho escravo o Brasil passou para o trabalho livre em 1888, por motivos econômicos e cedendo à pressão internacional. No ano seguinte, em 1889, ocorre a proclamação da república, o governo passa do Império para a Primeira República. Essas mudanças também impactaram na organização social e espacial do território brasileiro, muitas famílias foram para os centros urbanos a procura de trabalho, muitas crianças acompanhando as famílias até as cidades grandes, ficavam nas ruas, brincando, jogando e trabalhando (RAGO, 1985).

O Código Melo Mattos, de 1927, é o primeiro documento brasileiro que tem como foco principal as crianças e as famílias. A construção desse decreto teve grandes influências dos discursos higienistas e juristas da época. O código em questão oficializa um discurso e uma diferenciação entre crianças e menores, entre os filhos da elite que precisavam ser protegidos, e os menores que viviam nas ruas. O objetivo desse código não era garantir os direitos desses indivíduos, mas sim proteger a sociedade (SANTOS, 2004). No mesmo período, início do século XX, no âmbito internacional também ocorreram discussões sobre a criança e a infância, em 1924 a Liga das Nações assinou um documento, conhecido como Declaração de Genebra, sobre os direitos das crianças, esse trazia um discurso de proteção a todas a crianças.

Em 1944 foi criado o Sistema de Assistência ao Menor (SAM), no âmbito nacional, uma instituição responsável por promover práticas de institucionalização de menores com o objetivo de educar e colocar dentro de uma normalidade "salvando" essas crianças. Após alguns anos de funcionamento essa instituição começou a receber diversas críticas e denúncias de corrupção, mal tratos aos menores e também ficou conhecida como "fábrica de criminosos", pois não conseguiu cumprir com seus objetivos. A partir dessas críticas, começou a ser construído um novo projeto de instituição (FALEIROS, 1993; RIZZINI, PILOTTI, 2009).

Em 1964, logo após o Golpe Militar, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), o governo se apropriou do projeto que estava sendo construído para substituir o SAM e o modificou deixando-o mais repressivo e rígido. A FUNABEM foi responsável por construir e implementar políticas públicas voltadas para a retirada do menor das ruas, colocando-o num centro educacional com o objetivo de forma um cidadão dentro do padrão, essa instituição também foi responsável por construir diversos discursos e saberes sobre os menores, por meio de seus centros de pesquisas. Juntamente com a FUNABEM foi criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), responsável por desenvolver as políticas públicas voltadas para a institucionalização das crianças e para a intervenção nas famílias. A atuação dessas duas instituições juntas, conhecidas como irmãs siamesas, reforçou um discurso e uma prática sobre os menores separando esses das crianças. Partindo do discurso de que o menor é um perigo para a sociedade o governo militar reforçou as práticas de intervenção e institucionalização dessas crianças (FALEIROS, 1993; RIZZINI, PILOTTI, 2009).

O Código de 1927 começou a receber diversas críticas, principalmente por parte da FUNABEM, alegando-se que precisava reformular esse documento para que obtivesse resultados nas práticas dessa instituição. Em 1979 é sancionado o segundo Código de Menores, esse documento trouxe um discurso mais repressivo estando mais próximo das práticas da FUNABEM, seguindo as diretrizes da PNBEM, é nesse documento que é criada a Política da Situação Irregular (FALEIROS, 1993; RIZZINI, PILOTTI, 2009).

A reabertura política na década de 1980 proporcionou discussões sobre direitos e a mobilizações de grupos sociais a construção da Constituição Federal de 1988, a constituição cidadã, forneceu bases para a discutirmos os direitos das crianças, questionando os discursos que tinha acerca do Menor. É nesse contexto de discussões, e também influenciado pelo contexto internacional como a Declaração dos Direitos da Criança de 1989, é homologado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que apresentou um discurso diferente sobre as crianças, considerando TODAS, como sujeito de direitos, no corpo da lei a diferenciação entre criança e menor não é mais utilizada, inclusive a palavra menor foi retirada. As práticas em ralação as crianças também foram modificadas a

partir dessa lei, FUNABEM e PNBEM foram substituídas pela Fundação Casa e pela CBIA, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. (FALEIROS, 2009).

Considerando a contextualização feita nos parágrafos anteriores podemos considerar que os documentos sobre a criança e a infância no contexto brasileiro, do início do século XX até a década de 1980, trouxeram discursos e práticas baseadas na diferenciação entre o Menor e a Criança. O primeiro representaria uma ameaça a sociedade, um ser que precisava ser tirado das ruas, institucionalizado e educado para poder ser útil à sociedade como força de trabalho e não oferecer riscos. Esse faria um contraponto às crianças filhas da elite, que recebiam uma educação para serem os futuros cidadãos, desfrutando dos direitos e privilégios, essas compunham a infância que precisava ser protegida.

Os processos de individuação dos bebês e as relações de poder na educação infantil

A noção de individuação foi desenvolvida por Simondon (1989), e é determinada por processos que nunca se encerram, os quais dão forma ao indivíduo como tal. Esses processos se estendem a longo de toda a vida. Os bebês, assim como os adultos, vivem processos de individuação e mantém os potenciais da realidade pré-individual que co-existem com o indivíduo, no ser, ao longo de toda a nossa vida. Contudo, acreditamos que a condição pré-individual se manifesta no bebê de forma mais intensa.

Para Simondon, a individuação "deve ser tomada como devir do ser, e não como modelo do ser que esgotaria a sua significação". O autor pondera ainda sobre como a individuação do ser enquanto ser, antes de toda individuação, pode ser apreendida como mais que unidade e mais que identidade" e que antes de uma individuação, o princípio de identidade não se aplica. No caso dos bebês, entendemos que eles ainda não se constituíram enquanto indivíduos, não desenvolveram ainda sua identidade. Mas são constantemente alvos de processos que visam modelar suas vidas e produzir identidades.

Segundo Deleuze (1995),

> A condição vivida pelo bebê é distinta da condição da criança, uma vez que a criança é um ser que, de algum modo, já foi individuado, já constituiu para si uma identidade geracional, de gênero, de raça, de pertencimento familiar e de pertencimento a um grupo de amigos, enquanto o bebê é um ser ainda totalmente preenchido de uma condição pré-individual, o bebê não construiu ainda a sua identidade, ele é o devir, é a singularidade da diferença e a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser e relacionar-se. (TEBET, 2013, p. 05)

É deste modo que distinguimos a criança do bebê, pois a criança, reconhecida como tal, é capaz de afirmar: "Eu não sou mais bebê!".

Segundo Barros, Munari e Abramowicz (2017), quando o indivíduo vivencia um problema, este se decompõe em fases e, neste seu *defasar,* faz um movimento em direção à realidade pré-individual. Este encontro é que promove a resolução do problema vivenciado e, consequentemente, uma nova individuação. No campo da educação, as resoluções dos problemas, bem como as defasagens, são contínuas. E como a individuação nunca se encerra, são inúmeros os processos que ocorrem dia após dia. Deste modo, é evidente que no contexto escolar, os bebês vivenciam situações problemas a todo o momento, ao explorarem os espaços e se relacionarem com outros bebês, crianças e adultos.

Em um contexto de Educação Infantil pública brasileira, é possível verificar de que modo as relações de poder estão presentes no âmbito da creche. A arquitetura evidencia tais relações, por meio da distribuição espacial, disposição de mobiliários (armários trancados, prateleiras altas) e grades que limitam a livre circulação. A existência de uma rotina fixa, inflexível, transforma os tempos da escola em tempos para a produção.

Contudo, neste cenário, os bebês fogem a um padrão, pois possuem diferentes modos de ser. Os bebês vivem a rotina escolar de uma forma muito peculiar. É evidente que os mesmos estão submetidos a uma rotina da escola, pois há horários estipulados para tudo, como as trocas, as brincadeiras e a alimentação. Entretanto, cada um dos bebês configura sua rotina de acordo com as suas necessidades, pois são singulares, individuais. O bebê pode optar por não participar de determinada brincadeira e desejar dormir neste momento, bem como necessitar que suas fraldas fossem trocadas todos os dias no horário das refeições.

As transgressões dos bebês evidenciam o quanto são diferentes uns dos outros, e que habitam em outros tempos na Educação Infantil. A partir desta premissa, é possível compreender que assim como as crianças, os bebês também definem sua rotina escolar, porém de uma forma muito mais peculiar, pois cada um a configura de acordo com as suas necessidades, pois são singulares, individuais. Embora seja evidente a existência de uma rotina na creche, os bebês passam a recriá-la, pois em determinados momentos do dia, como por exemplo, nas atividades pedagógicas, estão com sono e dormem, ou não dormem no horário estipulado para o sono. Muitas vezes, necessitam que suas fraldas sejam trocadas fora do horário estipulado para as trocas, ou não aceitam o alimento nos horários das refeições, entre outras situações em que escapam das formas externas do controle. Os momentos da Educação Infantil são reinventados em função dos bebês e das suas demandas.

A partir das concepções aqui expostas, é preciso pensar em outras formas de Educação Infantil. Formas que apresentem uma ruptura com o existente, que possibilitem às crianças e aos bebês sua liberdade de ser. Deste modo, fica evidente que o contexto da Educação Infantil possui um grande peso nas experiências dos bebês, por ser neste espaço onde passam a maior parte do

seu dia, vivenciam seus desejos e se envolvem em processos de individuação de natureza diversas.

As relações de poder vinculadas aos dispositivos de maternidade e aleitamento materno

A alimentação do bebê tem sido objeto de um conjunto de discursos e políticas promovidas pelo Estado (governos federal, estaduais e municipais) e reivindicadas/ estimuladas por Organizações Não Governamentais e por Organizações internacionais como é o caso da ONU de suas agências, em especial, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Podemos afirmar que essas agências são hoje algumas das principais produtoras de discursos sobre o aleitamento em âmbito internacional. A OMS é uma agência especializada em saúde subordinada à Organização das Nações Unidas (ONU) e define metas para políticas de saúde ao redor do mundo, sendo a alimentação dos bebês um dos seus focos de ação. Recomenda o aleitamento materno exclusivo, desde o nascimento até os seis meses de idade e sua continuidade até os dois anos de vida da criança complementado com outros alimentos e nutrientes. Tais orientações se baseiam em estudos que tem indicado que o leite materno contém os nutrientes necessários e ideais para a alimentação de qualidade dos recém-nascidos, e que contribui para o desenvolvimento do sistema imunológico do bebê. Com isso observamos também o papel da pesquisa científica e das universidades na produção e divulgação de discursos que irão subsidiar políticas e práticas específicas de aleitamento materno. Ao lado da OMS, o UNICEF desenvolve projetos voltados para crianças e mulheres dos países em desenvolvimento e é parte permanente da ONU desde 1953. Tal como a OMS, possui ações e orientações que visam estimular o aleitamento dos bebês. Assim, ao cobrar dos países esforços em prol da sobrevivência dos recém-nascidos, neste início de 2018, o UNICEF recomenda, dentre um conjunto de ações, a amamentação na primeira hora de vida[114].

Estudar os discursos sobre aleitamento materno no contexto brasileiro é relevante na medida em que o Brasil tem se destacado como uma referência mundial, tanto do ponto de vista dos índices de aleitamento materno, quanto do ponto de vista das doações de leite humano para bancos de leite e das políticas que protegem e incentivam a amamentação. Levando em consideração a exorbitante porcentagem superior a 25% de mortalidade infantil entre os séculos XVI e XX, o Brasil atingiu avanços consideráveis em relação a essa questão.

Nesse sentido, observamos uma aliança das políticas de saúde, assistência e de educação, que visavam moldar e definir condutas familiares, fazendo viver os bebês e as crianças que em outro momento e contexto teriam poucas chances de vida. Isto é, há toda uma bio-política sendo forjada para produzir

[114] https://nacoesunidas.org/unicef-386-mil-bebes-nasceram-1o-dia-2018/

esse modelo de família que hoje conhecemos, bem como as práticas de saúde que hoje orientam nossas práticas em relação aos bebês.

A partir de uma perspectiva Foucaultiana, Marcello reflete sobre a maneira a partir da qual os saberes do dispositivo da maternidade são veiculados no espaço midiático de forma a produzir, sujeitos-mãe e "modalidades maternas" específicos. A autora aponta ainda para o fato de que "tanto sujeitos--mães, como modalidades maternas participam ativamente da constituição normativa do dispositivo em questão, objetivando e sendo objetivados por ela, regulando e sendo regulados por ela" (MARCELLO, 2005, p, 82).

A partir do conceito de Biopolítica apresentado no início do texto entendemos que hoje não apenas a mídia impressa tem um papel importante, como também a mídia digital (websites e mídia social). Nesses espaços também circulam discursos que integram as relações de poder e que consolidam ou propõem novos modos de compreender o bebê em sua relação social, formas de maternidade e práticas de aleitamento/amamentação. E o mais interessante: nesses espaços digitais, novos atores sociais emergem e ganham visibilidade, novos atores se manifestam e se fazem ler, novas redes se tecem e novos movimentos emergem.

A existência da luta pelos direitos originou-se no século XVII, quando os direitos civis ligados a liberdade individual, de pensamento e credo eram debatidos. No século XIX surgem os direitos políticos como o poder do voto e participação. Já no século XXI, vemos a consolidação dos direitos à diversidade cultural, raça, crenças, opções religiosas, proteção ao meio ambiente e o direito cultural da humanidade (GOHN, 2010). Hoje diversos movimentos, organizações e projetos buscam não somente direitos, mas também reconhecimento e respeito em relação a suas identidades e particularidades e muitas vezes atuam na interface com o Estado e com o mercado, como afirma Warren (2006).

No caso das redes em prol do aleitamento materno, destacamos que muitas vezes elas se articulam com propostas e programas governamentais. Por um lado vemos diversas ações dos movimentos de mulheres que reivindicam políticas sociais de apoio à amamentação. Iniciativas de promoção de ações em torno do aleitamento materno por parte do governo também são bastante frequentes. Elas visam fortalecer as políticas de saúde que tem nas práticas de aleitamento materno uma de suas bases (nesse caso, podemos compreender a promoção e incentivo do aleitamento materno como prática normativa, uma vez que tais políticas e práticas institucionais visam o governo das condutas das mulheres e podem ser caracterizadas como umas ações no campo da biopolítica). Os chamados do poder público à população para tais ações buscam reunir mulheres e bebês como forma de divulgar e fortalecer as campanhas de estímulo ao aleitamento materno, como é o caso da campanha "Agosto Dourado"[115] em que os

[115] No Brasil desde 1992 agosto é o mês do aleitamento materno: Agosto Dourado. Segundo o site Aleitamento.com, a cor dourada representante do outro, comparando o mesmo com o leite materno. Neste mês acontecem diversas ações, campanhas e atos relacionados ao

"mamaços" também estão previstos na agenda oficial de diversos municípios. Com a chamada pública, as mães comparecem, mas em contrapartida reivindicam seus direitos e interesses. A partir disto, a sociedade e o poder público praticam tais ações como uma espécie de "troca" em que as mulheres fortalecem as campanhas de promoção ao aleitamento materno, mas exigem do poder público mais ações e novas políticas que crie melhores condições para que o aleitamento materno possa ocorrer de forma tranquila e com todo o apoio necessário

Ações como estas, estão vinculadas a uma forma de relação entre sociedade e Estado, que buscam através de seus canais de comunicação meios para a obtenção de direitos ou benefícios em favor do que os interessa, tanto da parte do poder público, quanto da sociedade, aqui representada majoritariamente por coletivos de mulheres.

No entanto, se por um lado, segundo Gohn (2010, p. 16), "os movimentos sociais na atualidade tematizam e redefinem a esfera pública", por outro, o Estado captura o sujeito político e cultural da sociedade civil "antes organizado em movimentos e ações coletivas de protestos, agora parcialmente mobilizados por políticas sociais institucionalizadas" (idem, p. 21). Com isso, desaparece a dimensão política e poder de pressão dos grupos, uma vez que as mobilizações passam a ser estimuladas "de cima para baixo".

REFLEXÕES FINAIS

Nesse artigo apresentamos inicialmente os conceitos que utilizamos para embasar as nossas discussões sobre a infância, as crianças e os bebês. Partimos da sociologia da Infância na perspectiva do discurso para posteriormente nos apropriarmos dos operadores conceituais utilizados pelos autores pós-estruturalistas, mais especificamente, Foucault, Deleuze e Simondon. Ressaltamos que as discussões apresentadas são parte de discussões mais amplas, não estão findadas as potencialidades desses trabalhos.

Esta pesquisa objetivou trazer os conceitos de discurso, dispositivo, singularização, individuação e biopoder, os quais nos fornecem meios para refletir e questionar as políticas públicas voltadas para a infância e também as práticas educacionais em relação aos bebês e às crianças. Ficou evidente que há mecanismos de regulação que são efetivados em todas as fases da vida, conduzidos, principalmente, através de uma biopolítica e das institucionalizações, como a família, a escola e as prisões. Entretanto, diversos elementos podem ser questionados, como os dispositivos que perpassam tais instituições em que são inseridos os bebês, as crianças e os adultos. Tal questionamento é efetivado através de ações, movimentos sociais de baixo para cima, em que discursos produzidos são colocados em questão e desconfigura-se um modelo de ser humano ao serem propostos novos modos de ser.

---

aleitamento em todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado**: O mito do amor materno. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1985.

BARROS, Gustavo; MUNARI, Silvio; ABRAMOWICZ, Anete. Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a Diferença. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p.108-124, jan./maio, 2017.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. 5.ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2004.

DELEUZE, Gilles. **A imanência**: uma vida... Publicado originalmente em Philosophie, nº 47, 1995.p. 3-7. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/7182897/Deleuze-Gilles-A-Imanencia-Uma-Vida

_____. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1996, pp. 155-161.Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em:http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um--dispositivo/http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um--dispositivo/. Acessado em 07/03/2017.

DEMARZO, Marisa Dulcino; LIMA, Danyelen; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Um golpe contra a infância: direitos das crianças e cidadania em risco no Brasil contemporâneo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 2, n. 1, 2018.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Traduzido por M. T. da Costa Albuquerque; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ : Graal, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. Violência e Barbárie – O extermínio de Crianças e Adolescentes no Brasil. In.*:* RIZZINI, Irene (Org.). **A criança no Brasil hoje**: desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro, RJ : EDUSU, 1993.

_____. POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO. IPEA políticas sociais - acompanhamento e análise | 11 | ago. 2005. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4569/1/bps_n.11_ENSAIO1_Vicente11.pdf. Acessado em: 30/03/2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A Vontade de Saber. p 134, Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O governo de si e os outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010. 380 p. (Obras de Michel Foucault).

_____. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 27. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. **Microfísica do poder**. Coautoria de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2007. 295 p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências). ISBN 9788570380746 (broch.).

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2010.

GONDRA, José G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.99-117, jan./jun. 2000.

_____. Estropiados, tarados, imbecis, loucos, criminosos e incapazes: o processo de normalização da casa e da escola em questão. In: Resende, H. **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 (Col. Estudos Foucaultianos).

GOVERNO DO BRASIL. **Brasil é referência mundial em aleitamento materno**, Portal Brasil. 2017. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/saude/2017/08/brasil-e-referencia-mundial-em-aleitamento-materno. Acesso em: 13. Setembro, 2017, 17:17.

MARCELLO, F. A. Dispositivo da maternidade: mídia e a produção pedagógica de sujeitos, práticas e normas. **Educar**, Curitiba, n. 26, p. 81-98, 2005. Editora UFPR

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como um dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. Conjectura: **Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4086/pdf. Acessado em: 25/03/2017.

OLIVEIRA, Sabrina. **A individuação em Simondon e os bebês**: socializações na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia – UNICAMP. 2016.

PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto. 2004.

_____. **Ao Sul do Corpo** – Condição Feminina, Maternidades e Mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo, 2008.

RAGO, Luiza Margareth. **Do Cabaré ao Lar** - A utopia da Cidade Disciplinar, Brasil: 1890 - 1930. Rio de Janeiro, RJ : Paz e Terra, 1985.

RAMOS, Marcla Righolino. **Os movimentos de aleitamento materno no Brasil contemporâneo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. UNICAMP, 2017.

RESENDE, Haroldo de; VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault: **O governo da infância**. Coleção Estudos Foucaultianos. Editora Autêntica. Belo Horizonte, MG, 2015.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SANTOS, Marco Antônio Cabral. Criança e criminalidade no início do século. In.*:* DEL SIMONDON, Gilbert. **L'individuation psychique et colletive**. Paris: Aubier, 1989.

_____. A gênese do indivíduo. In: PELBART, P. P.; COSTA, R. (Org.) **Cadernos de Subjetividade**: o reencantamento do concreto. Tradução de Ivana Medeiros. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 97-117.

TEBET. Gabriela G. C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. (154 p.)

WARREN, Ilse Scherer. Das Mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília. v.21, p.109-130. 2006.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UFSM

Débora Teixeira de Mello
Juliana Goelzer
Viviane Ache Cancian*
Universidade Federal de Santa Maria
Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/Centro de Educação
Santa Maria, RS, Brasil
*vica.acancian@gmail.com

RESUMO

Este estudo discute as políticas públicas de educação, o acesso à Educação Infantil no Brasil e os embates da carreira docente para os profissionais da Educação Infantil, ressaltando suas disposições enquanto política de Estado. Sendo assim, ele apresenta uma discussão das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e os desafios colocados para o acesso de qualidade a esta etapa da Educação Básica. Nesta perspectiva, no texto são apresentados alguns resultados do projeto de pesquisa Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: a constituição de uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o qual tem como principal objetivo analisar como as ações da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) contribuem para que ela se constitua em uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFSM, com ênfase nos processos formativos que realiza. Busca-se compreender os processos formativos vivenciados por docentes, bolsistas e estagiários que fazem parte da Unidade, na perspectiva da formação em contexto (FORMOSINHO, 2002) e, do mesmo modo, também parte do contexto da Unidade enquanto um espaço formativo para acadêmicos dos mais diversos cursos da UFSM e de outras instituições que buscam na Unidade um espaço para qualificar a formação inicial, assim como para profissionais que atuam na Educação Infantil em diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul, que buscam, através da interlocução com a Unidade, uma referência para a realização da sua prática pedagógica. Trata-se de um estudo que busca discutir a formação docente na Educação Infantil, e o referencial teórico utilizado incluiu uma revisão do ordenamento legal do Brasil e do campo conceitual da área (BRASIL, 2010; CAMPOS E ROSEMBERG, 2009; CAMPOS, 1999; 2006; ROSEMBERG, 2007; VIEIRA, 2010); a teorização da formação docente (BARBOSA, 2016; DRUMOND, 2016; FREIRE, 2005; NÓVOA, 2009; GATTI, 2010), e também no que se refere às análises das políticas públicas de educação (AZEVEDO, 1997). Os dados iniciais dessa pesquisa

evidenciam a importância da formação em contexto no processo de formação permanente de acadêmicos, bolsistas, estagiários e docentes. Os dados mostram o quanto esse espaço tem sido importante no processo formativo destes, tendo em vista que na Unidade o foco das discussões está na compreensão do papel e da importância da Educação Infantil, do (re)conhecimento das diretrizes propostas para essa etapa da Educação Básica e dos direitos das crianças, e de como essa legislação se efetiva na prática. Além disso, docentes e bolsistas da UEIIA participam de encontros de estudo que articulam os saberes e fazeres envolvidos nas ações pedagógicas nas turmas de berçário e de multi-idades, estudos esses que também sempre tomam como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Proposta Pedagógica da Unidade (UEIIA, 2016), a qual parte do princípio da escuta das crianças (RINALDI, 2014) e do protagonismo infantil (FORTUNATI, 2016a; 2016b). Destacamos, ainda, que as políticas governamentais têm um longo caminho a percorrer para a ampliação da formação permanente dos profissionais que atuam na Educação Infantil, cenário este que vem passando por modificações com a ampliação da oferta da Educação Infantil e, como consequência, exige uma profissionalização docente para atuação nessa etapa e sua valorização profissional, processo este que, desta forma, vem sendo proposto e vivenciado na UEEIA.

Palavras-chave: 1. Políticas Públicas de acesso à Educação Infantil. 2. Política Nacional de Formação de Professores. 3. Formação em contexto.

Quem somos e o que buscamos

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) é uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada administrativamente à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (CEBTT) e, pedagogicamente, ao Centro de Educação (CE), de acordo com a Resolução UFSM 044/2011. A UEIIA é regida pelo Estatuto, Regimento Geral da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pelo seu Regimento Interno. O trabalho pedagógico desenvolvido na UEIIA está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), normativa nacional que orienta o trabalho a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil do nosso país, e tem como princípios educativos os direitos das crianças, pois compreende que uma escola de educação infantil tem o dever de defender os direitos das crianças.

Destaca-se que, além de campo de ensino, a UEIIA é campo de estágio, pesquisa e extensão para os acadêmicos de diferentes Cursos e Centros de ensino da UFSM e de outras instituições de Ensino Superior de Santa Maria, e um importante espaço de extensão para professores que atuam em escolas de Educação Infantil de todo o Estado do Rio Grande do Sul.

O projeto de pesquisa de que resulta essa síntese tem, como objetivo geral, analisar como as ações da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) contribuem para que ela se constitua em uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFSM, com ênfase nos processos formativos que realiza. O projeto tem buscado acompanhar e assessorar os diferentes segmentos que atuam na UEIIA com vistas aos seguintes objetivos: promover, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, legitimando o objetivo presente no Regimento e PDI da UFSM; garantir a especificidade da infância e a qualidade do atendimento educacional para crianças de quatro meses a cinco anos que frequentam a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; contribuir para a formação acadêmico/profissional de acadêmicos e profissionais da Educação Infantil, por meio da qualificação do atendimento prestado no interior dos diversos processos e espaços formativos vivenciados cotidianamente pelos envolvidos, seja através do desenvolvimento de pesquisas, das atividades de extensão ou das atividades de ensino; possibilitar que os acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, dos Cursos de Educação Especial, acadêmicos de outras Licenciaturas (Música, Teatro, Ed. Física) e de outros cursos dos demais Centros de Ensino (Arquitetura, Psicologia, Odontologia, Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Desenho Industrial, Arquivologia, etc.) da UFSM tenham um espaço de ensino, pesquisa e extensão para realizarem suas intervenções e atuações; propiciar a interlocução entre pesquisadores, professores, acadêmicos e o processo educacional vivido na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; articular-se com as famílias e a comunidade, promovendo o entendimento de que a criança participa como protagonista de diferentes tempos e espaços; compreender, através dos processos formativos, a viabilidade de análise crítica das práticas, do trabalho pedagógico realizado no contexto da UEIIA e qualificar a gestão da UEIIA no enfrentamento dos dilemas éticos da profissão; consolidar a UEIIA como espaço de ensino, pesquisa e extensão.

Para a realização da pesquisa, o enfoque metodológico tem sido a pesquisa-ação, pois entendemos que nos possibilita contribuir e intervir na formação dos diferentes segmentos da UEIIA. Thiollent (1998, p. 14) apresenta uma definição da pesquisa-ação e sua contribuição nas ciências sociais:

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Compreendendo a prática docente como um espaço de reflexão constante do profissional da educação, coloca-se a necessidade de um projeto de formação que favoreça a sua autonomia e a análise de sua prática pedagógica individual e coletiva.

Acreditamos que a pesquisa-ação, numa reflexão da práxis pedagógica como enfoque metodológico, permite uma interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, auxiliando nos encaminhamentos coletivos de soluções das situações encontradas sob forma de ação concreta, o que pode esclarecer ou apontar a solução de problemas na situação encontrada e acompanhar as decisões das ações e da atividade intencional dos atores envolvidos. Diante do exposto, acreditamos que a pesquisa-ação configura-se numa possibilidade de abordagem de investigação da atuação dos diferentes segmentos no atendimento às crianças e acadêmicos da UEIIA.

Um olhar acerca das Políticas Públicas para a Formação de Professores no Brasil

Em uma análise das políticas públicas de educação na perspectiva da formação de professores de Educação Infantil, discutiremos aqui alguns reflexos e embates para a carreira docente para os profissionais da educação infantil, a partir do estudo das perspectivas de formação de professores em Educação Infantil, no Plano Nacional de Educação Lei n. 10.172/2001 e as metas do novo Plano Nacional de Educação Lei n.13.005/2014 PNE (2014 -2024).

Evidenciamos a necessidade da implementação de políticas de formação de professores para a Educação Infantil a partir da expansão recente do atendimento às crianças de 0 a 5 anos no Brasil, bem como procuramos analisar alguns desafios colocados para as redes de ensino municipais, diante desta expansão.

Na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN 9394/96, a Educação Infantil torna-se um direito da criança no Brasil. Pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – a Educação Infantil é apresentada como a primeira etapa da Educação Básica, dividida em *creche,* atendimento destinado à faixa etária de até 3 anos, e *pré-escola,* quando a oferta é voltada às crianças de 4 até 5 anos de idade. Em 2006, foi incorporada a Emenda Constitucional 53/2006, que modificou o art. 208 da CF/88 – inciso IV – a qual prevê, como dever do Estado, oferecer a educação infantil em creche e pré-escola às crianças de até 5 (cinco) anos de idade – as crianças de 6 anos foram direcionadas para matrícula no Ensino Fundamental. A mesma Emenda Constitucional instituiu o FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização do Profissionais da Educação, em substituição ao FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. A nova Emenda Constitucional 53/06 que instituiu o FUNDEB, passou a vincular os recursos financeiros previstos a toda a educação básica, incluindo a Educação Infantil.

Nas políticas públicas que afetaram a Educação infantil em 2009, seguiu-se com a aprovação da Emenda Constitucional 59/09 – que garante o acesso à educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Essa alteração co-

loca sob responsabilidade dos municípios e do Distrito Federal a ampliação de vagas na Educação Infantil, com prazo até 2016 para que as vagas para o ingresso das crianças de 4 e 5 anos sejam criadas, e o acesso universalizado. No Brasil, essa nova legislação trouxe uma questão: como o Sistema Educacional Brasileiro, especificamente as redes municipais, vêm enfrentando o desafio da expansão da Educação Infantil, especialmente com a inclusão de creches no sistema de ensino? Como os municípios ampliarão as vagas para o acesso a todas as crianças de 4 e 5 anos? Comoformar e/ou ampliar o quadro de docentes para atender essa demanda, respeitando a legislação vigente (LDB 9394/96, art. 62), que indica que para atuar na Educação Infantil, o professor deve ter como formação mínima o curso normal/magistério e, preferencialmente, o professor deveria ter formação superior em Curso de Licenciatura?

> Art. 62. A *formação de docentes* para atuar na *educação básica* far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como *formação mínima* para o exercício do *magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental,* a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

O PNE, em 2001, também definiu diretrizes para a formação de professores. Segundo o documento, seria necessário estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a*) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.* Ainda, segundo o PNE (2001): a *partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.*

E, em relação à formação dos professores da Educação Infantil, as pesquisas demonstram que um longo caminho deve ser percorrido. Em 2007, segundo o *Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro - com Base no Censo Escolar 2007* - publicado em 2009, (MEC/INEP), no segmento da creche, em 2007 contava-se com 95.643 professores, sendo que destes: 2.896 (3%) tinham somente o Ensino Fundamental; 9.465 tinham o Ensino Médio (9,9%); um maior número de professores, 43.027, tinham formação no Curso Normal/Magistério (45%); os que tinham Ensino Superior em Licenciatura, somavam 35.570 (37%); e com outro curso superior, 4.685 (4,9%). Na pré-escola: 3.229 professores têm somente Ensino Fundamental (1,3%); 14.837

têm somente Ensino Médio (6,2%); 99.435 possuem curso Normal/Magistério (41,3%); 109.556 possuem Ensino Superior em Licenciatura (45,55%); e 13.476, possuem Ensino Superior sem licenciatura (5,6%). Destaca-se que na creche somente 37% dos professores têm Ensino Superior com Licenciatura, e na pré-escola esse universo é de 45,55% dos professores.

Diante desse cenário, a meta do PNE parece distante da realidade da maioria do quadro docente das redes de ensino municipais, que possuem o maior número de professores desta etapa da Educação Básica, uma meta difícil de ser alcançada em curto prazo em nosso país. O que vem demonstrar que, apesar das conquistas do ordenamento legal dos anos 80 e 90, quando já se passaram 20 anos, as conquistas de profissionalização do professor para atuar na Educação Infantil ainda não estão consolidadas.

Ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) prevê como meta a expansão das vagas de 0 a 3 anos de 50% de matrículas para essa faixa etária, até o final da vigência do PNE em 2024, e a universalização de 4 e 5 anos até 2016. Portanto, a esfera municipal, com a colaboração dos outros entes federados, terá mais 6 anos para atingir o percentual de atendimento de 50% de 0 a 3 anos, e já deveria ter alcançado a universalização de 4 e 5 anos em 2016.

> Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (MEC/SASE 2014.p.9)

Um desafio que se impôs aos municípios foi a contratação de professores para esta etapa da educação básica. Mas, especialmente quando se trata do segmento das crianças de 0 a 3 anos, atendida na instituição denominada creche, o desafio se torna ainda mais evidente: como contar com um quadro de professores e plano de carreira incorporando os monitores, recreacionistas e auxiliares que vêm atuando nestas instituições?

Ao nos remetermos para a formação de professores em nível superior nos últimos anos, dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2010) apontam um aumento das matrículas no Curso de Pedagogia entre os anos de 2002 a 2009; em 2002 foram 357 mil matrículas no Curso de Pedagogia, passando para 555 mil em 2009, um aumento de mais de 60% das matrículas. Reconhece-se o investimento do MEC nos cursos de formação de professores, mas o aumento de matrículas no Curso de Pedagogia está condicionado também à expansão deste curso pela modalidade à distância.

E foi em consonância com esse momento da ampliação de vagas no curso de formação de professores que, em 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores no Curso de Pedagogia – Reso-

lução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. No texto das diretrizes, a formação de professores para a Educação Infantil está prevista no art. 4º: O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em uma pesquisa sobre formação de professores, Gatti (2010) analisou, ao investigar os currículos do Curso de Pedagogia, que em 71 cursos presenciais, somente 5,3% do conjunto das disciplinas obrigatórias dos cursos apresentavam conteúdo específico da etapa da Educação Infantil. A pesquisa aponta que no estudo das ementas das disciplinas existe uma maior preocupação com a oferta das disciplinas de formação geral de teorias políticas, sociológicas e psicológicas, do que um embasamento teórico-prático para a atividade de ensino.

O novo PNE (2014-2024) têm metas para ampliar a formação de professores e estabelece algumas diretrizes que devem ser alcançadas ao longo dos próximos anos, como a Meta 15:

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (MEC/SASE, 2014 p. 12)

Com a meta 15 do PNE (2014-2024), estamos novamente vivendo a expectativa de políticas públicas que garantam a implementação das diretrizes previstas, com programas de formação de professores para atuar nesta etapa da Educação Básica, com formação no ensino superior, em curto prazo de tempo. A meta 16, que é complementar à meta 15, tem como diretriz uma política de formação continuada para os professores que atuam na Educação Básica, mesmo que com uma previsão de formação continuada ao longo de 10 anos de vigência do Plano. Entende-se que a etapa da Educação Infantil deveria ser uma das etapas prioritárias dos programas de formação tanto inicial quanto continuada, devido ao grande número de professores sem formação superior atuando como docente.

> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atua-

> ção, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (MEC/SASE, 2014 p. 12)

Neste momento, estamos reivindicando a garantia de direitos consolidados na legislação que possam garantir uma formação de professores para a Educação Infantil, com formação inicial em Curso Superior em Pedagogia, e uma formação continuada que assegure a especificidade do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos, e a identidade do profissional da educação infantil. Nesse momento, aguardamos que as políticas públicas previstas no PNE (2014-2024) sejam implantadas e possamos dar novos rumos à qualidade da educação e dos cuidados oferecidos às crianças na Educação Infantil.

Contextualizando: a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA)

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) está localizada no campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Rio Grande do Sul. Ela iniciou suas atividades em 1989 – há 29 anos – e sua criação se deve às reivindicações de pais (professores e técnicos-administrativos) trabalhadores da UFSM por uma creche que atendesse seus filhos no período de suas jornadas de trabalho, eis que era um direito do trabalhador.

Inicialmente, com o nome "Creche e Pré-escola Ipê Amarelo", esta instituição estava vinculada à PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – na Coordenadoria de Assuntos Estudantis e Comunitários e à COPLACOM – Coordenadoria de Planejamento Comunitário – atendendo crianças de zero a seis anos de idade.

Em 1997 a creche esteve prestes a fechar e, para que isso não acontecesse, foi elaborado um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão através da FATEC (Fundação de Apoio à Tecnologia e a Ciência), que passou a administrar a Creche. Esse projeto contava com o apoio financeiro dos pais das crianças matriculadas que repassavam o Auxílio Creche para a manutenção das despesas gerais.

Após muitas lutas e reivindicações e com o apoio da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI), para se tornar uma Unidade Federal e permanecer vinculada à UFSM, com a resolução nº 1 de 10 de março de 2011 do CNE, no ano de 2011 o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo intitucionaliza-se e passa a configurar-se como uma Unidade Federal, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Desta forma, a UEIIA amplia seu público de atendimento e começa a receber crianças de toda a comunidade santa-mariense. Logo, também as crianças que não são filhas de funcionários ou alunos da UFSM passam a ter o direito de concorrer, através de edital e sorteio público, a uma vaga na Unidade.

No ano de 2015, outro marco importante na Unidade acontece, quando esta recebe seus primeiros seis professores efetivos, da Carreira do Ensino

Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da UFSM. A partir desse momento, a Unidade passa a cumprir também seu papel de pesquisa e extensão, tendo em vista que a carreira desses professores é formada pelo tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. A Unidade, atualmente, atende 167 crianças em sete turmas[116], duas turmas com crianças de 4 meses a 2 anos, e cinco turmas com crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses – turmas multi-idades –, nomeadas pelas cores do arco-íris. A maior parte das crianças permanece em turno integral, e a menor parte em turno parcial manhã ou tarde. Cada turma conta também com dois bolsistas estagiários, os quais são acadêmicos dos Cursos de Pedagogia ou Educação Especial da Universidade, que buscam nesse espaço um apoio à sua formação inicial.

A Unidade também recebe, em fluxo contínuo, acadêmicos dos mais diversos cursos da UFSM e também de outras instituições de Ensino Superior de Santa Maria, tais como os cursos de licenciatura – em Pedagogia, Artes Visuais, Música, Artes Cênicas, Educação Física, entre outros – e outros cursos como Engenharia Florestal, Odontologia, Medicina, Relações Públicas, Psicologia, Nutrição, Fisioterapia, Terapia Educacional, entre outros, que buscam esse espaço para realizarem pesquisas, estágios ou outras atividades de seus cursos. Os acadêmicos que realizam estágios na Unidade têm sempre o acompanhamento de um professional de sua área que é responsável pelo estágio.

A pesquisa e a extensão, desde 2015, é organizada pelo grupo de professoras efetivas da Unidade, as quais organizam grupos de estudos e projetos de pesquisa e extensão visando estudos teóricos que qualificam o trabalho pedagógico realizado dentro da Unidade, o qual é compartilhado nos projetos de extensão realizados em parceria com outras escolas de Educação Infantil do município de Santa Maria e de todo o Estado. No espaço da extensão, visamos compartilhar os estudos teóricos e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Unidade, mantendo um diálogo aberto para ensinar e aprender com colegas professores de outras escolas. Com esse mesmo intuito, a Unidade recebe também, frequentemente, pesquisadores e equipes de escolas de todo o Estado do Rio Grande do Sul que solicitam a realização de visitas e formações continuadas à equipe da Unidade, visando conhecer a aua estrutura e proposta pedagógica.

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UEIIA, faz Educação Infantil há 29 anos na UFSM, mas é ao longo dos últimos anos que vem se fortalecendo enquanto um espaço de ensino, pesquisa e extensão. Ao longo desse período, vem se colocando ao lado da comunidade interna e externa, estudando e mostrando uma outra concepção de infância e de educação infantil, o que possibilita à comu-

[116] Na Unidade, atualmente contamos com sete professoras efetivas, pois em 2016 a Unidade foi contemplada com mais uma vaga no âmbito da UFSM. Como não contamos com professoras efetivas em número suficiente, a Unidade conta com Educadoras Infantis, formadas em Pedagogia e contratadas via empresa terceirizada.

nidade a construção de uma outra cultura de infância. Neste sentido, afirma-se que a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, dentro da Universidade, tem se constituído em campo de investigação e práticas que possibilita a formação profissional e acadêmica dos estudantes de Graduação e Pós-Graduação (PPP, p. 5).

A constituição e consolidação de um Espaço de Ensino, Pesquisa e Extensão no contexto da Universidade Federal de Santa Maria

A constituição e consolidação de uma Unidade em espaço de ensino, pesquisa e extensão requer de todos nós, que de uma forma ou de outra atuamos com as crianças eacadêmicos de diferentes cursos e centros de ensino, um processo de formação permanente (inicial e continuada) que nos acompanhe ao longo de nossa prática. Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisites básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p.13).

Por isso, a UEIIA sempre priorizou a formação do grupo de professores, educadores infantis, bolsistas e estagiários, enfocando de modo especial o processo reflexivo destes. Nesse sentido, a Unidade aposta que a reflexão crítica de cada professor/bolsista/estagiário é fundamental na constituição da docência de cada um, que neste processo compreende melhor o seu fazer docente e busca possibilidades de melhorar a sua prática. Para Imbernón (2011, p. 50), "a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade" é uma das cinco grandes linhas ou eixos de atuação que ele considera na formação permanente do professor. Nesse sentido, aos poucos, aprendemos dentro da UEIIA que não basta acompanhar e registrar os movimentos das crianças, mas que é necessário de fato observar, analisar, compreender e interpretar essas ações e movimentos, buscando sempre formas de intervenção para qualificar o processo educativo.

Com os demais segmentos, cotidianamente há a necessidade de formações específicas relacionadas à natureza do trabalho de cada um, contudo, sem perder de vista a centralidade da criança em todas as ações desenvolvidas, o que requer que todos reconheçam que o objetivo do trabalho desenvolvido na Unidade é sempre a educação da criança e que requer a compreensão e o comprometimento de todos. Para efetivação desse espaço como espaço formativo, a UEIIA organiza os espaços tempos formativos da seguinte maneira: uma vez por semana horários de planejamento e registro, uma vez por semana horários de formação e de grupo de estudo e,sempre que possível, momen-

tos de formação com todos os segmentos. Esses espaços tempos formativos são para professores, bolsistas e estagiários, pois entende-se a importância da formação, para Oliveira-Formosinho, (2013), a formação em contexto, da "Construção da Práxis", de um desenvolvimento profissional que precisa ser no contexto, "num processo que se dá no coletivo, em que todos têm voz e vez, num diálogo esclarecido, emancipado, das manifestações do vivido, das práticas, das interações" (CANCIAN, 2016, p. 34).

A Unidade também está sempre ensinando e aprendendo na interlocução com professores de outras escolas de Educação Infantil do município de Santa Maria e de todo o Estado, que buscam na UEIIA a possibilidade do diálogo e da ressignificação de suas práticas pedagógicas. Essa troca tem sido a cada dia mais frequente, significativa e repleta de aprendizados, tendo em vista que aprendemos sempre uns com os outros, na partilha de experiências.

Destaca-se que, quanto mais vivermos esse processo de reflexão e de aprendizagens constantes, melhor compreenderemos o quanto ainda temos a aprender e o quanto o campo da formação de professores carece de interrogações e pesquisas constantes. Nesse sentido, Kramer (2006) recorda sobre formação de professores que lidar com criança pequena é uma tarefa nova e, provavelmente por isso mesmo, ainda impactante.

Entretanto, por mais nova, surpreendente, impactante que essa tarefa possa ser, temos que assumi-la com responsabilidade, o que requer de cada um de nós professores, educadores, bolsistas, estagiários e demais profissionais envolvidos com a educação da criança, a assunção do compromisso da formação em contexto, e da UEIIA o compromisso de continuar proporcionando a todos aqueles que atuam com as crianças dentro da Unidade processos formativos que possibilitem a garantia de um trabalho pedagógico de qualidade e dos direitos de todas as crianças, na nossa Unidade e fora dela, tendo como espaço formativo dentro da Universidade um espaço de inovar, de produzir, de ter o compromisso de dialogar com a comunidade, o compromisso social com o ensino, a pesquisa e extensão.

Um espaço que dia após dia continua se consolidando

A história de 29 anos da UEIIA fazendo educação infantil na UFSM lhe permite hoje ter um trabalho qualificado com crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses e de estar buscando se constituir a cada dia numa instituição de educação infantil, com o privilégio de ser espaço de formação inicial e continuada, um espaço de ensino, pesquisa e extensão que produz e socializa conhecimentos.

A UEIIA, ao buscar analisar as implicações dos seus processos formativos, os momentos de intervenção dos acadêmicos dos diferentes cursos através do estágio, de observações, de desenvolvimento de pesquisa, a formação

continuada dos egressos e dos demais profissionais que atuam na UEIIA, bem como a interlocução com professores de Educação Infantil de todo o Estado, assume o caráter de garantia de um espaço formativo que produz reflexões destes processos na prática de cada sujeito envolvido. Tal propósito buscará garantir uma descolonização da infância (FARIA, et al., 2013), os direitos das crianças envolvidas, a garantia de suas infâncias, o protagonismo dessas, a inovação de práticas pedagógicas e a consolidação constante da UEIIA em espaço formativo.

A pesquisa realizada encontra-se na fase inicial e com base no trabalho desenvolvido na UEIIA nos tem permitido vivenciar a interlocução de diferentes saberes entre os sujeitos envolvidos, o conhecimento que se gesta através da pesquisa, dos espaços de discussões sobre os fundamentos, concepções teórico/conceituais e metodológicas que orientam a formação/ação dos sujeitos.

O projeto tem buscado, a partir das situações concretas que surgem nos desafios demandados da UEIIA, a reconstrução de saberes que integram o processo vivido pelos professores, educadores infantis, bolsistas e demais envolvidos. Busca-se tornar ponto de pauta, centro da discussão, o trabalho pedagógico, como uma dimensão que está em permanente reconstrução e contribui para efetivação de uma práxis transformadora no contexto educacional da infância, pelo caráter político e educativo que assume, pela aproximação com as políticas nacionais, pela efetivação de seu projeto político pedagógico articulado com o regimento e o PDI da UFSM, pela organização do espaço-tempo da UEIIA como um espaço público e de direito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal,1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9394/96**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Lei n. 9424 de 24 de dezembro de 1996.* **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.** *FUNDEF,* Brasília, 1996.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação. Lei 10.172/01.** *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara Plena, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. **Resolução n.1**, Brasília,2006.

_____. Lei n.11.494, de 24 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.** *FUNDEB, Brasília, 2007.*

_____. **Parecer CNE/CEB 020/2009**. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução Nº 5/2009**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP) **Censo do Ensino Superior**, Brasília, 2010.

_____. Lei n. 13005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.** Câmara de Deputados, Brasília: 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

CANCIAN, Viviane Ache. Processos formativos e docências na Educação Infantil: indagações do vivido. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone de Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs). **Pedagogias das infâncias, criança e docências na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2016.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. [et al]. Por uma educação emancipatória: infâncias, adultos e adultas descolonizadas/os. **Revista Nova América**, Rio de Janeiro, 2013.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas,V.31, n.113 , p.1355-1379, out-dez de 2010.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006 797 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. **Veras – Revista Acadêmica de Educação do ISE** Vera Cruz. v. 2, n. 2, 2012. THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

Proposta Pedagógica da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2015-2018. RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

POLITICAS PÚBLICAS PARA A CRECHE: DESDOBRAMENTOS EM DIFERENTES MUNICÍPIOS BRASILEIROS[117]

Vera M. R. de Vasconcellos
FE/ProPEd/ NEI:P&E/UERJ
vasconcellos.vera@gmail.com
Patrícia Uchôa Simões
Fundação Joaquim Nabuco
Aretusa Santos
UFJF/UERJ
Andréa Relva da F. Endlich
NEI:P&E/UERJ e Coluni/UFF
Leila Sanches de Almeida
IP/UFRJ

RESUMO

O primeiro trabalho reúne cinco pesquisas comprometidas com a análise das edificações do Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (BRASIL, 2007). O Proinfância surge e se insere na política de ampliação do atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos. Os estudos que aqui serão apresentados destacam o papel desse programa na consolidação de uma identidade e de um novo lugar nas políticas nacionais para a Educação de bebês e crianças *bem* pequenas, com especificidades que necessitam de uma organização própria de espaços e tempos no fazer cotidiano. As singularidades da educação infantil expressam concepções, numa perspectiva que entende a criança como interlocutora qualificada do adulto e de seus pares, sendo protagonista na construção de culturas infantis, que marcam o seu desenvolvimento. Em nossas investigações este programa é entendido como uma das mais importantes políticas para a primeira infância, desde a promulgação da LDBEN/96 e possível graças aos recursos do FUNDEB (Brasil, 2007). O trabalho de Endlich (2017) apresenta como lócus da investigação uma edificação do Proinfância no município de Quatis/RJ. Busca compreender como famílias, professoras e auxiliares de Educação Infantil percebem a unidade, inaugurada em 2012. Múltiplos instrumentos para a produção de dados foram adotados: análise documental, observação de campo, entrevista, questionário e dois próprios da Avalição Pós-Ocupação (APO) – Mapa Mental e Poema dos Desejos. A visão das famílias, dessa e de outra unidade de Educação Infantil da mesma cidade, é apresentada por Almeida (2017). Santos (2018) discute os espaços/ambientes da Educação Infantil em uma creche de Juiz de Fora/MG, ampliando as análises a partir da leitura das marcas visíveis e invisíveis existentes relativas às questões étnico-raciais. Os resultados das pesquisas anteriores dialogam com

[117]Plataforma Brasil: 1.661.130, FAPERJ/Cientista do Nosso Estado – E-26- 203.093/2016.

os de Simões (2017) que analisou a implantação do Proinfância no nordeste brasileiro. O estudo apresenta o volume de recursos do Proinfância destinado a cada estado e a evolução do percentual de atendimento na Educação Infantil de 2007 a 2014. Aliado a análise desses indicadores, o estudo investigou dados referentes às unidades concluídas, relacionando com outras variáveis como porte e localização dos municípios, existência de plano e conselho municipal de Educação, em cada estado. Estudo semelhante será desenvolvido nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) cariocas em 2018 e 2019, por Vasconcellos (2016). As análises apontam a importância do Proinfância na ampliação do atendimento e na diminuição das desigualdades históricas entre o atendimento em creche e pré-escola, na zona rural e na zona urbana e o acesso de crianças das famílias mais pobres da sociedade. Como conclusão, os estudos registram a eficácia do Programa, que vai muito além da ampliação do atendimento educacional, contribuindo para a diminuição da desigualdade social nas regiões do país.

Palavras chave: Proinfância; Creche; Avalição Pós-Ocupação (APO)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho[118] reúne resultados de pesquisas realizadas nos municípios de Juiz de Fora (MG), Quatis (RJ), Rio de Janeiro (RJ) e estados do Nordeste brasileiro. Apresenta em suas discussões e análises confluências que apontam para a centralidade das políticas educacionais voltadas à ampliação do atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos, no tocante às singularidades da Educação Infantil. Reúne cinco pesquisas que dialogam com a análise das edificações do Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (BRASIL, 2007). No contexto, busca-se compreender o lugar do planejamento das edificações e da organização de ambientes destinados a bebês e crianças bem pequenas (BRASIL, 2017).

O Proinfância surge e se insere na política de ampliação do atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos. Os estudos aqui apresentados destacam o papel desse programa na consolidação de uma identidade e de um novo lugar nas políticas nacionais para a Educação de bebês e crianças bem pequenas, com especificidades que necessitam de uma organização própria de espaços e tempos no fazer cotidiano. As singularidades da educação infantil expressam concepções e perspectivas que entendem a criança como interlocutora qualificada do adulto e de seus pares, sendo protagonista na construção de culturas infantis, que marcam o seu desenvolvimento. Nas investigações,

[118] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

aqui relatadas esse Programa é entendido como uma das mais importantes políticas para a primeira infância, desde a promulgação da LDBEN/96 e possível graças aos recursos do FUNDEB (BRASIL, 2007).

Dentre as pesquisas aqui focalizadas, Endlich (2017) apresenta como locus de investigação uma edificação do Proinfância no município de Quatis/RJ, onde buscou compreender como famílias, professoras e auxiliares de educação infantil percebiam a unidade, inaugurada em 2012. Múltiplos instrumentos para a produção de dados foram utilizados: análise documental, observação de campo, entrevista, questionário e dois próprios da Avalição Pós-Ocupação (APO) – Mapa Mental e Poema dos Desejos. A visão das famílias, dessa e de outra unidade de educação infantil da mesma cidade, é apresentada por Almeida (2017). A convite da Secretaria Municipal de Educação Infantil, na Semana Nacional de Educação Infantil, Almeida dinamizou a oficina Afetividade x limites: que tal refletirmos juntos sobre afetos e limites? com famílias de crianças matriculadas na creche municipal e no CMEI. A realização da oficina foi uma demanda das professoras dessas unidades que consideravam que muitas famílias tinham dificuldade de dar limites a suas crianças. Participaram da atividade 18 responsáveis: 15 mães, duas avós e um pai. Estava também presente no local a coordenadora de Educação Infantil do município. Ela atribuiu a baixa frequência de familiares a dois fatores: chuva, incomum no município, e distribuição de convites às famílias pela diretora do CMEI apenas na véspera da oficina. O papel dos pais e a função da família, as concepções sobre creche e pré-escola e o papel dos professores foram os eixos norteadores das atividades desenvolvidas na oficina que, suscitando reflexões, levavam a emergência de queixas, demandas e acordos, de várias ordens, acerca dessas unidades de E.I. Apesar de se mostrarem satisfeitas com os estabelecimentos, cabe destacar uma informação, intencionalmente dada por um participante, sobre futura mudança no horário de atendimento às crianças, sem consulta às famílias. A coordenadora de E.I., que acompanhava a atividade, se comprometeu a realizar uma reunião com as famílias para a redefinição do horário em comum acordo. Vê-se que as famílias, enquanto público alvo das unidades de Educação Infantil, buscam espaço para participarem da interpretação das políticas para a Educação Infantil, especialmente quanto a sua implementação, isto é, quanto às práticas que as alcançam.

Santos (2018) discute os espaços/ambientes da educação infantil em uma creche de Juiz de Fora/MG. Suas análises são ampliadas a partir da leitura de marcas visíveis e invisíveis existentes relativas às questões étnico-raciais. Os resultados das pesquisas anteriores dialogam com os de Simões (2017) que analisou a implantação do Proinfância no nordeste brasileiro. O estudo destaca papel desse programa na consolidação de uma identidade para a Educação Infantil como etapa do ensino com especificidades que necessita de uma organização própria de espaços e tempos no fazer educativo. Essas especificidades da educação infantil também expressam as concepções de criança

e de desenvolvimento numa perspectiva que entende a criança como interlocutora qualificada do adulto e das outras crianças, protagonista na construção de culturas infantis que marcam o seu desenvolvimento. Essa forma de ver a criança, rompe com as posturas adultocêntricas, mas reafirma o papel do professor que, como profissional conhecedor das necessidades da criança, cria possibilidades de interações em situações ricas e diversificadas. Nessa abordagem, os espaços precisam ser desafiadores mas, ao mesmo tempo, acolhedores, de forma a proporcionar novas experiências sensoriais e motoras e o convívio das crianças com o fortalecimento de laços entre as crianças e entre crianças e adultos. O estudo faz uma análise dos dados referentes às unidades escolares concluídas, relacionando com outras variáveis como porte do município, localização dos municípios em cada estado, existência de plano municipal de educação e de conselho municipal de educação. De forma geral, a análise aponta a importância do Proinfância na ampliação do atendimento de forma a diminuir as desigualdades históricas como entre o atendimento em creche e pré-escola, na zona rural e na zona urbana e o acesso de crianças das famílias mais pobres da sociedade. Como conclusão, o estudo aponta a eficácia do programa, que vai muito além da ampliação do atendimento, contribuindo para a diminuição da desigualdade social na região Nordeste do país.

Estudo semelhante esta sendo desenvolvido nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) cariocas em 2018 e 2019, por Vasconcellos (2016). As análises apontam a importância do Proinfância na ampliação do atendimento e na diminuição das desigualdades históricas entre o atendimento em creche e pré-escola, na zona rural e na zona urbana e o acesso de crianças das famílias mais pobres da sociedade. Como conclusão, os estudos registram a eficácia do Programa, que vai muito além da ampliação do atendimento educacional, contribuindo para a diminuição da desigualdade social nas regiões do país.

PROINFÂNCIA e o atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos

O PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), completou, em 2018, onze anos.

A Resolução supracitada é composta de texto principal e dois anexos, um que se refere aos "Critérios de agrupamento e classificação dos municípios Programa Proinfância" e outro que traz o "Manual de Orientações Técnicas". O texto principal apresenta considerações que delineiam a intencionalidade do Programa, enquanto política pública emanada da União:

> **CONSIDERANDO** a necessidade de promover ações supletivas e redistributivas, para a correção progressiva das disparidades de

> acesso e de garantia do padrão mínimo de qualidade de ensino;
>
> **CONSIDERANDO** o firme propósito do governo de proporcionar à sociedade a melhoria da infra-estrutura da rede física escolar de Educação Infantil;
>
> **CONSIDERANDO** que a necessidade de construção de creches e escolas de Educação Infantil é uma realidade em muitos Municípios e,
>
> **CONSIDERANDO** a necessidade de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede física escolar de Educação Infantil para ajustá-las às condições ideais de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 1)

O Artigo 1º da Resolução, referente aos recursos financeiros empenhados, destaca que "[...] serão destinados à cobertura de despesa de investimentos em construção, reforma, equipamentos e mobiliários para creches e escolas públicas das redes municipais e do Distrito Federal" (BRASIL, 2007). Diz, ainda, que o principal objetivo do Proinfância é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando garantir o acesso à Educação Infantil da rede pública – creche e pré-escola.

O anexo II, "Manual de Orientações Técnicas", detalha as ações, critérios e condições relativos à construção e reformas; relaciona também equipamentos e mobiliários passíveis de assistência para as unidades construídas e reformadas. Especifica, ainda, padrões constitutivos das obras, incluindo orientações quanto a materiais e procedimentos a serem adotados. Nesse seguimento, o documento (BRASIL, 2007) estabelece que a assistência financeira do Proinfância destinada à construção[119] de unidades de Educação Infantil públicas das redes municipais e do Distrito Federal estará condicionada à "concordância do proponente em adotar o projeto executivo disponibilizado pelo FNDE" (BRASIL, 2007).

As REFERÊNCIAS até então mencionadas, indicam o lugar de destaque ocupado pelos projetos padrão na implementação do Proinfância. Tal constatação é justificada no documento Memorial Descritivo – Projeto Proinfância tipo B[120]: "Em virtude do grande número de municípios a serem atendidos e da maior agilidade na análise de projeto e fiscalização de convênios e obras, optou-se pela utilização de um projeto-padrão." (BRASIL, [2013], p. 13).

Nesse seguimento, o FNDE disponibiliza, na sua página digital, informações referentes aos projetos padrão a serem adotados pelos entes federados. Destacam-se os projetos Tipos B, C, 1, 2 e 3, conforme explicitado no Quadro 1.

---

[119]A assistência financeira do programa aplica-se também a equipamentos e mobiliários para essas unidades.

[120]Referência localizada nos demais documentos do gênero: Memorial descritivo: projeto Proinfância tipo C (BRASIL, [2013?], p. 11); Memorial descritivo: projeto Proinfância tipo 1 (BRASIL, [2015?], p. 16); Memorial descritivo: projeto Proinfância tipo 2 (BRASIL, [2015?], p. 16); Memorial descritivo: projeto Proinfância tipo 3 (BRASIL, [2015?], p.16).

Quadro 1 - Projetos padrão Proinfância

Tipologia	Capacidade para período integral	Terreno
Tipo B	112	40m x 70m
Tipo C	60	35m x 45m
Tipo 1	188	40m x 70 m
Tipo 2	94	45m x 35 m
Tipo 3	188	45m x 28 m

Fonte: BRASIL, 2016.

Evidencia-se, entretanto, que o mesmo sítio do FNDE também cita a existência do projeto Tipo A. Trata-se de projeto elaborado pelo próprio município proponente, sendo condição a municipalidade integrar o Grupo 1 do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC (BRASIL, 2007). Conforme descrito na página (FNDE, 2018) [121], os projetos Tipo A não têm limite de atendimento, nem dimensões mínimas exigidas para o terreno, entretanto seus parâmetros técnico-construtivos devem seguir orientações e serem avaliados pelo FNDE.

Frente ao exposto, o Proinfância situa-se como importante política de ampliação do atendimento educacional de 0 a 5 anos ao promover a construção de novas unidades de Educação Infantil e aquisição de equipamentos para as mesmas, enquanto pressupostos à melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, o Relatório de pesquisa *Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos* (NUNES et al, 2015) ressalta que a construção de unidades constitui-se como primeira, mas não como única condição para a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Ademais o documento aponta para impactos referentes ao Programa:

> [...] a ampliação do investimento financeiro, parceria com a comunidade escolar e com as unidades de saúde e assistência, melhoria na formação dos profissionais e possibilidade de formação continuada – e, também no plano micro – estruturação de proposta pedagógica de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entre outras. O Proinfância, em algumas localidades, é a oportunidade para o início de novas práticas políticas e pedagógicas, mais afetas às concepções vigentes. (NUNES et al, 2015, p. 94)

[121]Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia> Acesso em 30 ago. 2018.

Uma Unidade do Proinfância em um Município Fluminense

A pesquisa de Endlich (2017) foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, unidade edificada com recursos do Proinfância, no município de Quatis (RJ), inaugurada no ano de 2012. O CMEI foi construído a partir das especificações do projeto arquitetônico Tipo B. Segundo o Memorial Descritivo referente a essa tipologia, o prédio tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino) e de 112 crianças em período integral (FNDE, 2012).

Neste estudo, o espaço/ambiente é concebido como colaborador das práticas educativas, da ação docente e do desenvolvimento infantil. A visão dos usuários do CMEI assume centralidade. Permite a formulação de ideias sobre as consequências do projeto arquitetônico adotado e o desempenho da edificação. Desta forma, é validada a escuta de diferentes atores sociais na avaliação e produção de ambientes articulados aos interesses, necessidades e objetivos educacionais propostos (AZEVEDO et al, 2007).

A unidade do Proinfância de Quatis-RJ foi analisada enquanto espaço experienciado pelos sujeitos que o vivenciam; portanto, compreendido como ambiente. Por sua vez, enquanto ambiente, sensações e sentimentos vividos lhe atribuem valores: "desta forma, o espaço, antes sem identidade, passa a ser compreendido como lugar". (BLOWER; AZEVEDO; VASCONCELLOS, 2009).

A metodologia de análise foi a Avaliação Pós-Ocupação (APO)[122], através da adoção de instrumentos específicos, em especial o Mapa Mental[123] e o Poema dos Desejos[124], na busca de compreender os sentidos e os significados atribuídos ao espaço/ambiente pelos sujeitos da investigação – famílias, professoras, auxiliares de educação infantil e gestores[125]–, que vivenciam a unidade em questão.

A Avaliação Pós-Ocupação (APO) é uma modalidade de investigação que reflete sobre as relações pessoa-ambiente e o desempenho do ambiente construído, a partir da visão dos sujeitos que o habitam (RHEINGANTZ et al, 2009, p. 11-12, passim). Tem como fundamento a noção de que

[122]Análise de desempenho do ambiente construído, após algum tempo de construção e ocupação (AZEVEDO et al, 2007; RHEINGANTZ et al, 2009; SANOFF, 1991).

[123]Instrumento formulado por Kelvin Lynch que tem como pressupostos a "elaboração de desenhos ou relatos de memória representativas das ideias ou da imageabilidade que uma pessoa ou um grupo de pessoas têm de determinado ambiente (RHEINGANTZ et al, 2009). Blower e Azevedo (2016, p. 66-67) evidenciam que os sujeitos da investigação relatam o ambiente com suas "memórias, enquanto vivenciado ou como recordação".

[124]Instrumento criado por Henry Sanoff. Permite que os usuários enunciem, por meio de registros escritos ou de desenhos, suas necessidades, sentimentos e desejos relativos ao ambiente vivenciado, de modo a valorizar a expressão de sentimentos e desejos. Baseia-se na espontaneidade das respostas que, de modo geral, representam demandas e expectativas dos usuários em relação ao ambiente (RHEINGANTZ et al, 2009).

[125]Participaram como interlocutores privilegiados da investigação, com entrevistas e diálogos complementares.

> O observador se transforma em sujeito ou protagonista de uma experiência produzida no processo de interação com o ambiente e com seus usuários, a ser explicada com base na subjetividade. [Essa abordagem] caracteriza a experiência [...] [do sujeito] no lugar, ou o modo como a um só tempo cada lugar influencia a ação humana; como a presença humana dá sentido e significado a cada lugar.

A metodologia utiliza materiais e métodos próprios que objetivam levantar dados relativos à edificação frente à compreensão do contexto observado, considerando as emoções e sentimentos vivenciados na relação sujeito-ambiente (RHEINGANTZ, 2004). Endlich (2017) utilizou como instrumentos de pesquisas: entrevistas, questionário, análise documental e observação de campo; além do Mapa Mental e do Poema dos Desejos. Os resultados permitiram compreender que tanto os familiares quanto os docentes e auxiliares de educação infantil reconhecem a relevância do CMEI no atendimento educativo a bebês e crianças *bem* pequenas. Essa percepção vai ao encontro do mote do Proinfância (BRASIL, 2007), que propõe garantir o acesso de crianças à Educação Infantil a partir da melhoria da infraestrutura física de unidades voltadas para esse atendimento, através da construção de edificações planejadas para essa primeira etapa da Educação Básica.

Tendo em vista que o CMEI foi construído a partir de Projeto Padrão Tipo B, idealizado para diferentes regiões brasileiras, a pesquisa apontou para a necessidade de adaptação climática no pátio coberto e, consequentemente, do refeitório, uma vez que os ambientes são compartilhados. Ressalta-se, inclusive, que essa adaptação é prevista no Memorial Descritivo Projeto Proinfância – Tipo B (BRASIL, 2015), que aponta para o fechamento das extremidades do pátio coberto.

Quanto ao pátio coberto e refeitório, identifica-se, ainda, a necessidade de colocação de forro no telhado, uma vez que as telhas sem forro propiciam o abrigo de aves, que sujam o ambiente, inclusive as mesas do refeitório. Outro dado que obteve destaque relaciona-se ao acesso ao CMEI. Quanto a esse aspecto a implementação de ônibus/ transporte público que viabilize de forma ampla o acesso ao CMEI assumiu centralidade nos resultados da investigação.

A presença de brinquedos, principalmente de parque, foi outra questão suscitada na investigação, legitimando a instituição enquanto lugar planejado para crianças e por elas vivenciado. Nesse sentido, os dados produzidos sugerem a aquisição de novos elementos, especialmente para os solários, bem como de artefatos que promovam a brincadeira de faz de conta no cotidiano dos grupamentos. No seguimento, além da aquisição de materiais e brinquedos, a pesquisa referenda que as ações de formação continuada dos profissionais valorizem crescentemente a temática, impelindo o fortalecimento da ludicidade no contexto da creche.

Espaço-ambiente na perspectiva de educação das relações étnico-raciais na creche

A segunda pesquisa a ser apresentada (SANTOS, 2018) estabelece aproximações e entrecruzamentos com a de Endlich (2017), pois ambas estudam o espaço físico e relacional das instituições educacionais e reconhecem que ele possui uma função educativa. Para Santos (2018), o espaço-ambiente não só colabora com a educação institucional de bebês e crianças pequenas, como também evidencia os modos como a educação das relações étnico-raciais é desenvolvida.

O estudo envolveu a participação de uma creche pública do município de Juiz de Fora, buscando compreender como tal instituição promove as relações étnico-raciais, tomando por base a leitura das marcas visíveis e invisíveis no espaço-ambiente. Dois aspectos foram assumidos como recíprocos: a leitura do espaço-ambiente, enquanto matéria-prima potente na qual e com a qual a humanidade constrói sua história (LIMA, 1989; SANTOS, 2015) e a educação das relações étnico-raciais. Assim, o espaço é concebido no estudo como um dos elementos constitutivos dos processos de educação, com ênfase na educação das relações étnico-raciais. Como afirmam Moreira e Vasconcellos (2009, p. 220), "a organização espacial das salas de atividades, longe de ser um mero pano-de-fundo, apresenta-se como 'parceiro pedagógico dos educadores' para a realização da sua prática cotidiana". Sua configuração relaciona-se tanto com as concepções e historicidade dos sujeitos que o constituem, quanto com a história de sua construção. A organização dos espaços também reflete as relações de poder (LIMA, 1989; FRAGO E ESCOLANO, 2001). Para Santos (2015) o espaço é um fato histórico. Do mesmo modo, a educação das relações étnico-raciais também é histórica. Na disputa dos usos e apropriações de diversos e diferentes espaços de interação humana, o processo de racialização se evidencia.

Assim, subjacente ao objetivo da pesquisa está a perspectiva de que sempre há uma educação das relações étnico-raciais vigente, seja de maneira intencional ou não, sobretudo por meio do que é produzido como visível e invisível nos espaços-ambientes. Estudos na interface da educação infantil e relações étnico-raciais vêm marcando que tal educação tem se desenvolvido no âmbito do racismo institucional ou na produção da brancura (COSTA, 1984; BENTO, 2002), em que a beleza e a humanidade são vistas como brancas e os não brancos ficam em uma existência menos humana, inferior e feia. Percebeu-se uma veiculação nem sempre intencional do preconceito e da discriminação étnico-racial nos ambientes de educação formal das crianças pequenas, colaborando enfaticamente para a baixa autoestima e autoconceito das crianças, tanto no âmbito da creche (OLIVEIRA, 2004), quanto da pré-escola (CAVALLEIRO, 2000; FAZZI, 2004; TRINIDAD, 2011).

Assim, o percurso metodológico focalizou a abordagem qualitativa fundamentada na perspectiva sócio-histórico-cultural (VIGOSTKI, 2007), associada a um modelo específico de pesquisa-intervenção, os "encontros reflexivos" (MOREIRA, DEVÊZA e BACHINI, 2015). Partimos do pressuposto de que a adoção de pesquisas que abordam a construção e desconstrução de perspectivas ideológicas, mais especificamente no campo da "descolonização" dos currículos (FANON, 2005; SILVA, 2004; GOMES, 2012a; OLIVEIRA, 2013) necessitam de enfoques metodológicos que considerem a contribuição de pesquisadores e integrantes da pesquisa na solução de necessidades emergidas tanto dos anseios locais, quanto dos anseios levantados pela perspectiva do pesquisador. Assim, o foco de análise centrou-se não só nos dados produzidos por meio de fotografias que nos permitiram registrar o espaço-ambiente vivido, como também nos diálogos produzidos nos três encontros reflexivos desenvolvidos com a equipe da creche. Os encontros reflexivos possibilitaram uma contribuição efetiva da pesquisa no processo de formação em contexto da equipe da creche, como também nos permitiram receber contribuições e, assim, delinear e evidenciar ações em movimento, tensões envolvendo desejos de permanência da educação étnico-racial historicamente desenvolvida em confronto com desejos de mudanças, de transformação na dinâmica da vida ali vivida.

As análises evidenciaram que existe no espaço-ambiente da creche investigada um modo de educar que se movimenta no campo da perspectiva trabalhada por Sansone (1996) de áreas moles e as áreas duras de relacionamento étnico-racial. As áreas moles são classificadas pelo autor como domínios em que as relações étnico-raciais são fluidas. Ser negro não dificulta, não representa obstáculos. Já as áreas duras envolvem prestígio, retenção ou mobilidade social e padrões de beleza. Nas áreas duras, quanto mais próximo do padrão estético predominante, maior a possibilidade de empregabilidade, de receber elogios, de ser qualificado como belo, etc. Quanto mais distante, maiores as tensões. As áreas duras tendem a conceder preferências ao sujeito branco.

A educação das relações étnico-raciais na creche participante da pesquisa estabelece um jogo contínuo entre esses dois campos de relacionamento étnico-racial: áreas duras e áreas moles. As áreas moles foram encontradas principalmente nas relações entre os profissionais. Já as áreas duras se apresentam na predominância de imagens da população branca, em murais, fotos, recorte e colagem de revistas etc., de modo naturalizado.

Tal situação mostrou-se nos diálogos construídos durante os encontros reflexivos como algo tão naturalizado que se tornou invisível, presente, mas não percebido. Uma professora verbalizou que até o momento dos encontros reflexivos não havia trabalhado tais questões porque não percebera sua ausência.

Os profissionais da Creche Ubuntu, ao mesmo tempo em que desejam e demonstram abertura às diferenças étnico-raciais, buscam uma fluidez nos

relacionamentos entre adultos e crianças negras e brancas, o que identificamos como áreas moles; percebemos ainda a manutenção e a predominância do padrão estético europeu nos murais, cartazes, fotos e escolha dos livros de literatura do espaço-ambiente, o que identificamos como áreas duras. Naquele espaço-ambiente a presença da população negra – adultos e crianças pardas e pretas – é marcada mais pelo próprio corpo das educadoras e das crianças que constituem a grande maioria da população que integra a creche do que nas representações, encontradas nos portfólios dos anos anteriores e nas imagens e cartazes expostos, encontrados no ano seguinte à nossa pesquisa. As áreas moles suavizam e naturalizam as áreas duras.

Há em funcionamento naquele contexto situações contra hegemônicas que tencionavam o padrão estético branco na direção de afirmação também da estética negra das crianças. Práticas, porém, aparentemente invisibilizadas pelo padrão estético do cabelo liso predominante. Tal padrão aparecia tanto no corpo das professoras, já que todas utilizavam seus cabelos alisados quanto nas imagens expostas no espaço-ambiente da creche que também não visibilizavam a beleza do cabelo crespo e a possibilidade de utilizá-lo também em sua estética natural e nos elogios ao cabelo liso. A chegada de uma nova professora com o cabelo crespo solto, fortaleceu, deu visibilidade à negritude e, a projetos, práticas e anseios até então invisibilizados.

Isso implica que a estética negra, incluindo o cabelo crespo, precisa ter visibilidade, aceitação e afirmação nos espaços educacionais pelos diversos meios e possibilidades de expressão humana, de decoração, organização e ornamentação dos espaços-ambientes.

Espaços para a educação infantil – EDI: ambientes para crianças de 0 a 3 anos no município do Rio de Janeiro

O trabalho de VASCONCELLOS (2018) tem como foco de análise o Proinfância (BRASIL, 2007) em intercessão com a política carioca dos Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDI (RIO DE JANEIRO, 2009, 2010, 2013). Tal definição ocorre tendo em vista que o município do Rio de Janeiro firmou convênio com o Proinfância visando à construção de unidades a partir de projetos arquitetônicos próprios[126], no caso dos EDI. O convênio em questão permitiu a utilização dos recursos federais para impulsionar o projeto carioca (Gil, 2018).

Frente ao exposto, a investigação realiza-se em oito EDI, localizados na 7ª CRE – SME/RJ, cujas edificações são analisadas enquanto espaço vivenciado e experienciado, portanto, compreendido como ambiente. Nesse sentido, enquanto ambiente, sensações e sentimentos vividos lhe atribuem valores: "desta forma, o espaço, antes sem identidade, passa a ser compreendido como lugar". (BLOWER; AZEVEDO; VASCONCELLOS, 2009).

[126]Projeto Tipo A do Proinfância.

Os oito EDI que compõem o campo de observação da pesquisa integram as 17 unidades de Educação Infantil, localizadas na 7ª CRE[127] que fazem parte da pesquisa *Políticas (e Práticas) Educativas para Crianças de 0 a 3 anos numa CRE do Município do Rio de Janeiro* (VASCONCELLOS, 2018). O grupo de 17 unidades é composto por creches e EDI, cujas diretoras participam semanalmente de grupos operativos que têm como objetivo apoiar as gestoras no processo de reconhecimento e desenvolvimento de seus estilos próprios de liderança da equipe, bem como com as demandas da comunidade (VASCONCELLOS, 2018). As edificações dos EDI ocorreram, a partir da análise de Gil (2018), nos períodos que abarcam dois mandatos da mesma gestão municipal da cidade do Rio de Janeiro (2009 a 2012; 2013 a 2016). A autora, no seu estudo, identificou três períodos: período de transição (2009- 2010), de implementação (2011- 2013) e de consolidação das políticas (2014 -2016) (GIL, 2018, p. 147). A análise desses períodos permite identificar regularidades nos dados referentes à inauguração dos EDI e, consequente, variação na oferta de vagas na Educação Infantil, em diferentes momentos da implementação dessa política de governo (EDI).

Em diálogo com estudos tradicionalmente realizados no NEI:P&E/UERJ, esta pesquisa abarca questões referentes às políticas públicas educacionais e a ambientes educativos para as infâncias, a partir da perspectiva teórica sócio-histórica-cultural (VIGOTSKI, 2001, 2004). Assim, sendo assume caráter dialógico, por valorizar as relações dos sujeitos e deles com os ambientes, os equipamentos e outros artefatos/ferramentas culturais imbricados nas investigações (VASCONCELLOS, 2015). No seguimento, pesquisadora e demais sujeitos da investigação são compreendidos como "[...] históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela" (FREITAS, 1996 apud FREITAS, 2002).

Assim, o percurso metodológico focaliza abordagens qualitativa-quantitativa, consideradas complementares. A visão qualitativa tem predominância durante a pesquisa de campo, na aproximação com a realidade estudada, o campo de observação definido. A abordagem quantitativa tem evidência durante a análise dos dados dos sujeitos da investigação, no tocante à descrição dos resultados advindos da pesquisa documental e de campo (MYNAIO; SANCHES, 1993). A combinação de ambas e a adoção de diferentes instrumentos metodológicos – análise documental, observação de campo, questionários, Mapa Mental e Poema dos Desejos – "podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos" relativos à investigação (GATTI, 2004, p.13).

[127]A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é divida em 11 coordenadorias. A 7ª coordenadoria abrange as seguintes localidades: Jacarepaguá, Taquara, Barra da Tijuca, Gardênia Azul, Rio das Pedras, Freguesia. Pechincha. Vargem Grande, Recreio dos Bandeirantes, Curicica,Anil, Itanhangá, Tanque, Praça Seca, Vargem Pequena, Cidade de Deus, Camorim, Vila Valqueire.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. **Relatório de pesquisa**. Projeto Relação famílias-creche: demandas e ações. UFRJ, Instituto de Psicologia, 2017.

AZEVEDO, G. A. et al. Uma Abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a Educação Infantil. In: DUARTE, C.R. et al (Org.). **O Lugar do projeto**: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo (p.520-536). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

BLOWER, H. S.; AZEVEDO, G.A.N. O lugar do ambiente na Educação Infantil. In: VASCONCELLOS, V.M.R.; EISENBERG, Z. (Org.) **As muitas faces de uma creche**: pesquisas acadêmicas na Educação Infantil (p.61- 81). Curitiba: CRV, 2016.

BLOWER, H.S.; AZEVEDO, G.A; VASCONCELLOS, V.M.R. **O lugar do ambiente na Educação Infantil**: APO na creche Paulo Niemeyer. Rio de Janeiro: Grupo de Pesquisa Ambiente-Educação (GAE), [(2009?)]. 15p.

BRASIL. Decreto nº 6.025/2007, de 22 de janeiro de 2007. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de janeiro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6025.htm>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 24 jul.2016.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 27 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 jan. 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de julho de 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm> . Acesso em 13 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF, [(2007c?)]. Disponível em:< http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/178>. Acesso em: 4 maio 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Apresenta informações sobre o Ministério e o PAC**. Disponível em: < http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>. Acesso em 30 ago.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação Geral de Infra-Estrutura. **Memorial descritivo:** Projeto Proinfância- Tipo B. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação, [2013?]. Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquitetonicos-para-construcao/proinfancia-tipob> Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), 2011. Disponível em<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em: 30 out. 2016.

ENDLICH, A.R.F.G.. **Ambientes para a Educação Infantil**: o Proinfância em Quatis. Dissertação de Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ, 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação Geral de Infra-Estrutura. **Memorial Descritivo**: Projeto Proinfância – Tipo B. Brasília: Fundo nacional de Desenvolvimento e Educação, [2012]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquitetonicos-paraconstrucao/proinfancia-tipob> Acesso em: 02 de jan. 2017.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.**Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GATTI, B.A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>.Acesso em 15 jul.2017.

GIL, M.O.G. **Políticas Públicas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2018.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em <http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext>. Acesso em 18 jul.2017.

NUNES, M. F. R. (Coord.). **Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos.** Rio de Janeiro: EIPP, 2015.

RHEINGANTZ, P. A. et al. **Observando a qualidade do lugar:** procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009. Disponível em: <http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/obs_a_qua_lugar.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

RHEINGANTZ, P. A. et al. **Qualidade do Lugar:** catálogo de atributos, instrumentos e procedimentos de observação do ambiente construído. Texto Didático do PROARQ – FAU/UFRJ – Rio de Janeiro/RJ. 2007 (Mimeo).

RIO DE JANEIRO, **Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI**: Modelo Conceitual e Estrutura. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:< http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>. Acesso em 1 set. 2018

RIO DE JANEIRO, **Plano Estratégico da cidade do Rio de Janeiro**: Pós 2016: O Rio mais integrado e competitivo, 2009. Disponível em: < http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6616925/4178940/planejamento_estrategico_site_01.pdf>. Acesso em 30 ago. 2018.

RIO DE JANEIRO, **Plano Estratégico da cidade do Rio de Janeiro**: Pós 2016: O Rio mais integrado e competitivo, 2013. Disponível em: < http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/4104304/planejamento_estrategico_1316.pdf>. Acessoem 30 ago. 2018.

SANOFF, H. **Visual Research Methods in Design.** USA: Ed. John Wiley& Sons Inc. 1991.

SANTOS, Aretusa. **A Educação das Relações Étnico-Raciais na Creche**: uma leitura a partir do espaço institucional. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ, 2018.

VASCONCELLOS, V.M. R. Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 Anos. **Revista Fractal:** Revista de Psicologia (Impresso) Rio de Janeiro, v. 27, s. 1, p. 68-73, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198402922015000100068&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 8 jun. 2016.

VASCONCELLOS, V.M.R. **Projeto de Pesquisa** (2016 – 2019) - Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro. (Plataforma Brasil Nº 1.607.838).

VASCONCELLOS, V.M.R. **Projeto de Pesquisa** (2018 – 2021) - Políticas (e Práticas) Educativas para Crianças de 0 a 3 anos numa CRE do Município do rio de Janeiro.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO À PEQUENA INFÂNCIA: INTERSEÇÕES NO LESTE METROPOLITANO FLUMINENSE

Adriana Cabral Araújo
adriacabral2013@gmail.com
Débora Assumpção
debora_rodriguesrj@yahoo.com.br
Fabiana Nery Pessanha
pessanhafabi@gmail.com
Monica Souza Motta
monica_mtt2004@yahoo.com.br
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
REDEALE: Grupo de Pesquisa Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita

RESUMO

O presente texto apresenta recortes de pesquisas, articuladas ao *Grupo de Pesquisa Rede de coletivos docentes que estudam e narram sobre infância, alfabetização, leitura e escrita,* REDEALE, que se entrecruzam no tensionamento da educação pública, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, compreendendo os municípios Niterói, Maricá e São Gonçalo. Temos discutido acerca de políticas públicas para a Educação Infantil e apresentamos um trabalho que objetiva analisar os avanços, recuos e possíveis retrocessos nas políticas locais para a educação das crianças pequenas, em interlocução com as nacionais (PNE/2014-2024; Proinfantil; Proinfância) e internacionais (UNESCO; UNICEF; BM). Apesar dos avanços nos marcos legais que reconhecem a educação como direito das crianças pequenas – CF/88; LDB n.9.394/96; Lei 12.796/13-, ainda temos como desafio a implementação de políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade à pequena infância reconhecida nesse novo estatuto jurídico. O objetivo do trabalho tangencia, qualifica e circunscreve os estudos que ora colocamos em diálogo. A primeira pesquisa se baseia em análise de documentos e em diálogos com professoras e crianças de 03 a 05 anos atendidas no contexto de uma política pública do município de Niterói denominada Mais Infância. O diálogo com as crianças objetiva compreender o que dizem e expressam acerca do atendimento que lhes é prestado, reafirmando o caráter social da infância e a percepção do potencial de participação das crianças. A segunda pesquisa se propõe a investigar alguns sentidos construídos sobre a educação como direito das crianças pequenas sob a perspectiva de famílias das camadas populares, evidenciando a questão da data-corte como diretriz normativa para ingresso das crianças tanto na pré-escola, quanto no 1º ano do Ensino Fundamental, em Maricá. Outras duas pesquisas são desenvolvidas no município de São Gonçalo, que se configura

na 2ª maior cidade do Estado do Rio de Janeiro em número de habitantes e na 16ª do Brasil. Ambas discutem, numa perspectiva que perpassa pela oferta de vagas, permanência das crianças e qualidade educacional, o atendimento em creches e pré-escolas, à luz do PME em consonância com o PNE. Dados oficiais (INEP; IBGE; PNAD) apontam que a oferta de vagas em instituições públicas nesse município, sobretudo, para a creche, está muito aquém da demanda, revelando o quanto ainda prevalece a invisibilidade do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. As pesquisas se apresentam como qualitativas, de cunho etnográfico, trabalhando com análise documental e entrevistas semiestruturadas, ancoradas em uma perspectiva dialógica em articulação com os diferentes sujeitos que fazem parte das políticas públicas investigadas. Nos fundamentamos em alguns autores, como, Castro (2013); Rosemberg (2007); Campos (2009); Sarmento (2007); Abramowic z(2017); Freitas (2007); Bakhtin (2014).

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Infantil; Infâncias em Periferias Urbanas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> Uma opção de uma educação infantil democrática deverá considerar os direitos da criança, em sua globalidade, como eixo de desenvolvimento. A criança, sujeito de direitos não é uma expressão retórica, mas um desígnio político que supõe a cidadania da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de cultura, a participação infantil e a exigência da igualdade na diversidade no acesso a uma educação de qualidade para todos e para todas. (Manuel Sarmento)

Quando o estudioso e pesquisador Manuel Sarmento (2015), coloca as crianças no contexto da cidadania política, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, somos convidados a discutir e a refletir sobre políticas públicas educacionais para a pequena infância em uma perspectiva de reconhecimento de direitos. Seus indicativos para pensarmos em "[...] uma educação infantil democrática [...]" (SARMENTO, 2015, p. 61), nos fazem compreender a centralidade da cidadania da infância implicada em políticas públicas educacionais que reconheçam a complexidade da criança como sujeito social.

Nesse sentido, entendemos que uma Educação Infantil democrática deve compreender a criança como um "desígnio político", como nos sugere o mesmo autor, e deve promover políticas públicas educacionais que, efetivamente, assegurem a cidadania da infância, em aspectos como: igualdade de acesso e condições de permanência a uma educação de qualidade, em articulação e em corresponsabilidades entre os diferentes sujeitos e instâncias públicas responsáveis pela educação das crianças pequenas.

Compreendera criança como sujeito de direitos, sobretudo, de direito educacional, requer, porém, que possamos "ressemantizar", como nos sugere Araújo (2017), nossas práticas e concepções sobre o direito, fortalecendo-o como uma experiência que diz respeito à vida de todos, ou seja, como um atributo da vida em sociedade, capaz de evocar corresponsabilidades públicas em relação aos direitos das crianças. Nessa perspectiva, "ressemantizar" o direito nos propõe "[...] avaliar as motivações que subjazem as políticas destinadas às crianças" (Idem, p. 406), especialmente, às crianças das camadas populares e suas famílias, para que sejam, efetivamente, reconhecidas como sujeitos públicos e de direitos.

Para as reflexões que propomos, destacamos as crianças e as famílias das camadas populares como sujeitos que, historicamente, como nos apontam Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 71), vêm sendo forjados sob a égide da exclusão do direito, vivendo em condições de desigualdades econômicas, políticas e sociais, associadas às políticas educacionais de cunho caritativo, moralista e paternalista. Em contrapartida, defendemos o fortalecimento de políticas públicas educacionais que, de fato, busquem inserir as crianças pobres e suas famílias em pautas democráticas, consubstanciadas em uma perspectiva ampliada e de ampliação de direitos.

Sabemos que a normatização de um ordenamento jurídico não basta para a consolidação democrática e extensiva da cidadania infantil no que concerne ao direito à educação. Embora estejamos vivenciando patamares gradativos de reconhecimento da criança pequena e de suas famílias nos discursos jurídicos educacionais como sujeitos de direitos, como nos aponta Rosemberg (1995), não podemos delimitar a cidadania da infância e das famílias das camadas populares apenas aos avanços no campo legal.

Apesar do reconhecimento jurídico da educação como direito das crianças pequenas – Constituição Federal (CF) de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.9.394/96; Lei 12.796/13, dentre outros dispositivos –, ainda temos como desafio a implementação de políticas públicas que materializem uma educação de qualidade à pequena infância reconhecida nesse novo estatuto jurídico, haja vista algumas lacunas ainda observadas no atendimento educacional à pequena infância pobre, no Brasil.

Diante do exposto, vimos apresentar e colocar em debate algumas reflexões acerca dos limites, das tensões e das possibilidades para a implementação de políticas públicas educacionais à pequena infância, objetivando dar visibilidade aos desafios ainda existentes para a garantia do direito educacional às crianças e suas famílias.

Nossa proposta com este texto, é a de trazer as contribuições de nossas pesquisas, realizadas com a pequena infância e suas famílias, pesquisas essas que nos apontaram algumas (possíveis) realidades em que estão inseridas crianças de 0 a 6 anos em contextos educacionais públicos de municípios da

região metropolitana do Rio de Janeiro. Estas pesquisas dialogam entre si na busca por concepções de infâncias expressas na materialização de algumas políticas públicas para a educação infantil, bem como na preocupação em compreender se as crianças têm sido, nas práticas, reconhecidas como sujeitos públicos, de direitos, cidadãs, participativas. Na próxima seção, trazemos essas experiências de pesquisas, de escuta das vozes das crianças consideradas fundamentais na tentativa de compreender o que significa para elas o atendimento em unidades de educação infantil, e de análise de alguns contextos educacionais destinados à primeira infância..

Apresentando as Pesquisas

O presente texto vem compartilhar recortes de pesquisas que se entrecruzam e fazem parte de nossas discussões no *Grupo de Pesquisa Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita*, no contexto da educação pública, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, compreendendo 03 (três) municípios: São Gonçalo, Niterói e Maricá. Temos discutido acerca de algumas políticas públicas com foco na Educação Infantil, o que nos leva a refletir sobre avanços, recuos e possíveis retrocessos nas políticas públicas para a educação das crianças pequenas nesses municípios do leste metropolitano fluminense.

Nossas pesquisas têm se pautado em políticas locais, como os Planos Municipais de Educação (PME), em interlocução com as nacionais, Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, Proinfantil, Proinfância.

O diálogo com os sujeitos envolvidos diretamente no direito à Educação Infantil, nos casos das pesquisas que apresentamos, as crianças das camadas populares e suas famílias, também tem se constituído como fundamental em nossos estudos.

As pesquisas se apresentam como qualitativas, de cunho etnográfico, trabalhando com análise documental e entrevistas semiestruturadas, ancoradas em uma perspectiva dialógica em articulação com os diferentes sujeitos que fazem parte das políticas públicas investigadas.

Interseções no Leste Metropolitano Fluminense

Duas pesquisas que vamos apresentar estão sendo desenvolvidas no município de São Gonçalo, que se configura na 2ª maior cidade do Estado do Rio de Janeiro em número de habitantes e na 16ª do Brasil. Ambas discutem, numa perspectiva que perpassa pela oferta de vagas, permanência das crianças e qualidade educacional, o atendimento em creches e pré-escolas, à luz do PME em consonância com o PNE, a partir da meta 1. Dados oficiais (MEC; INEP; IBGE; PNAD) apontam que a oferta de vagas em instituições públicas

nesse município, sobretudo, para a creche, está muito aquém da demanda, revelando o quanto ainda prevalece a invisibilidade do reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos de direitos.

O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ foi elaborado com ênfase na realidade local e regional, contemplando a participação dos diversos segmentos da sociedade, com a finalidade de discutir as metas nacionais e elaborar estratégias municipais para apresentação, discussão e aprovação do documento final, envolvendo o compromisso da comunidade gonçalense, através dos seus representantes, distribuídos entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

O Plano Municipal de Educação (PME) - Lei Municipal n. 658/15 - pretende orientar as políticas educacionais de São Gonçalo, no período de 2015/2024 e apresenta, como meta 1:

> a universalização e a garantia da matrícula na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, até 2016, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade num percentual, mínimo, de 70% (setenta por cento) das crianças até o 3º (terceiro) ano de início de implementação do plano. (Plano Municipal de Educação, São Gonçalo, 2015)

Dados estatísticos, de acordo com o INEP – 2017, apontam que, no município de São Gonçalo, cerca de 85,9 % de crianças frequentam a escola na faixa etária correspondente entre 4 e 5 anos. No entanto, constatou-se que a população infantil de 0 a 3 anos que frequenta a escola é reduzida, apenas o percentual de 32,7%, sendo necessária a ampliação da oferta de vagas e espaços públicos para atender às crianças nessa faixa etária.

O município tem a incumbência da universalização e ampliação na oferta de vagas, além de garantir a qualidade das instituições de Educação Infantil, assegurando o direito da criança ao acesso e permanência à educação. Diante do exposto, o município deve priorizar mecanismos e estratégias que estejam voltadas à ampliação da oferta, tendo como foco a garantia do direito das crianças. É evidente a necessidade de um planejamento baseado nas reais condições do município, devendo ser avaliadas as possibilidades de novas construções, contratação de professores, aquisição de mobiliário, entre outros bens que se fizerem necessários, além do planejamento orçamentário a ser mobilizado, considerando os recursos que devem ser assegurados pelo Estado e União, por meio dos programas destinados a essa etapa da educação básica.

Na atual conjuntura, o município possui um grande desafio, conforme dados do IBGE (2010), que estima a população em 2017, na margem de mais de um milhão de habitantes, cerca de 1.049.826, distribuídos em 92 bairros e alguns sub-bairros, organizados em 5 (cinco) distritos, que são: São Gonçalo,

Ipiiba, Monjolos, Neves e Sete Pontes. Em 2010, a população estava em torno de 999.728 e apresentávamos o percentual populacional de 7,2% de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, cerca de mais ou menos 71.980 (setenta e um mil e novecentos e oitenta) crianças com idade para matrícula na Educação Infantil.

A rede municipal de ensino, segundo dados do INEP – 2017, apresenta 108 (cento e oito) escolas de educação básica, com 1.117 (um mil e cento e dezessete) crianças matriculadas em creche e 3.845 (três mil oitocentos e quarenta e cinco) matriculadas na Pré-escola. Na rede privada de ensino, indica 302 (trezentos e duas) escolas de educação básica, apresentando 4.929 (quatro mil e novecentos e vinte e nove) matriculadas na creche e 10.807 (dez mil e oitocentos e sete) matriculadas na pré-escola. Esses dados nos chamam a atenção para o número expressivo de escolas da rede privada no município, em contraponto com o número de escolas da rede pública. Podemos constatar que o direito à educação é fato definido em nossa legislação, entretanto, o dever de garantir esse direito pelo Estado vem sendo protelado ao longo dos anos.

O Plano Municipal de Educação que, em sua constituição, deveria ser um planejamento orgânico da administração pública, identificando os problemas, as prioridades, os prazos, os recursos e as ações a serem implementadas de maneira objetiva e organizada, se apresenta distante de alcançar sua finalidade, conforme esse breve histórico apontado.

Esses dados alarmantes configuram os desafios para o cumprimento da meta 1 pelo município que, após alguns anos de vigência do Plano Municipal de Educação, ainda não conseguiu alcançar a universalização do acesso das crianças à matrícula na pré-escola e nem atingir a proposta de ampliar o atendimento em 70% (setenta) por cento, o número de vagas em creches.

O Município de São Gonçalo, nesse percurso de implementação do Plano Municipal de Educação, no que tange às políticas educacionais para primeira infância, pouco tem realizado em ações eficazes que venham assegurar o acesso, a universalização e a qualidade no ensino. O acesso em creches públicas continua sendo muito restrito, além de encontrarmos um grande número de atendimento em unidades particulares. As crianças pequenas continuam sendo invisibilizadas e as mais afetadas pelas desigualdades sociais, dentre elas, o acesso à educação. Nessa perspectiva, concordamos com Sarmento (2007, p. 38) ao apontar que:

> A invisibilidade tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil (...) as crianças são o grupo geracional mais afectado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas.

A partir dos dados apresentados, é possível observar que não há equipamentos públicos em número suficiente para que o município de São Gonçalo possa

garantir o direito educacional a sua população de 0 a 5 anos de idade. Nos últimos anos, houve um crescimento lento no número de creches, o que não significa, necessariamente, um avanço, tendo em vista a precariedade na estrutura dessas creches e, principalmente, no atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade.

O Município, frente a sua densidade demográfica, necessita instituir uma efetiva política de direito, realizando levantamento de dados e informações sobre a oferta e a demanda educacional em seu território, buscando o diagnóstico da situação de fato, com o objetivo de organizar as diretrizes que definirão os meios pelos quais as metas estabelecidas no PME serão atingidas, garantindo um padrão de qualidade que torne a educação pública acessível a toda sua população.

A pesquisa realizada no município de Niterói se baseia em um estudo fundamentalmente construído a partir de conversas com professoras e crianças de 03 a 05 anos atendidas no contexto de uma política pública local para Educação Infantil denominada MAIS INFÂNCIA. O diálogo com as crianças se deu no intuito de compreender o que dizem e expressam acerca do atendimento que lhes é prestado, reafirmando o caráter social da infância e a percepção do potencial de participação das crianças. Para este estudo, foram imprescindíveis as contribuições de pensamentos sob as perspectivas da sociologia da infância (MAUSS, 2010) e estudos do cotidiano, muito pensados a partir de Certeau (1998).

O Programa MAIS INFÂNCIA já apresenta em sua denominação um conjunto de significados. Pensando em atribuir novos significados a esta política pública, tendo por base o pensamento de MAIS INFÂNCIA como expressão metafórica, a conversa com as crianças foi a escolha metodológica considerada mais profícua no que se refere à compreensão do atendimento oferecido, suas questões, impasses.

A pesquisa se deu em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), inaugurada logo após a implementação do programa, no ano de 2013. A Unidade conta com 85 crianças e a pesquisa foi realizada com grupos de 15 crianças para conversas e atividades com o intuito de ouvir suas vozes e buscar entender de que forma as crianças veem os espaços e os atendimentos a elas ofertados.

Tendo como referência as múltiplas infâncias para as quais as Unidades de Educação Infantil são pensadas e ainda, pensando a política pública de Niterói denominada MAIS INFÂNCIA, destinada às crianças que vivem suas infâncias no presente e não podem ser consideradas como um vir a ser, pensamos sobre os modos pelos quais se configuram as Unidades de atendimento à criança pequena. Rosemberg (2007, p. 9) nos aponta que:

> [...] esquecemos que a criança pequena está vivendo sua humanidade hoje, sua cidadania hoje, ao mesmo tempo que constitui

> as bases para o futuro. Esquecemos que a curta duração da primeira infância diante de uma esperança de vida de 70 anos - 5, 6 anos, 3 para os bebês - constitui a vida inteira de uma criança pequena, de um bebê. Permanecer oito horas numa creche ou numa pré-escola excessivamente quente, ou fria; sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um. Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem a vive e permanente como etapa da vida na sociedade.

A pesquisadora, implicada na pesquisa constitui-se como professora pesquisadora, por encontrar-se desafiada a pesquisar a própria prática, problematizando-a (GARCIA, 2001), percebia os tempos e espaços da UMEI como sendo insuficientes para que todos os direitos das crianças fossem garantidos.

A partir de estudos do documento produzido pelo MEC *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), a pesquisadora buscou compreender se os direitos das crianças estavam de fato sendo garantidos, porém, a partir delas, das próprias crianças. Como já fazia parte daquele espaço, inserida ali como professora/diretora, desde a inauguração da Unidade, algumas questões já se colocavam como um grande incômodo: pouco espaço físico para brincar, salas de aula pequenas, poucos banheiros com chuveiros para atender às crianças, sem espaço para as professoras, cozinha pequena. Este foi o quadro constatado tão logo passou a ver com olhar de estranhamento a instituição de Educação Infantil onde por alguns anos estava inserida. No exercício epistêmico de *olhar, ouvir e escrever*, como mencionado por Oliveira (2000), os olhares estavam voltados para o espaço físico da Unidade, para tudo o que ali faltava e esperava-se ouvir das crianças, falas que apontassem questões nesse sentido. Contudo, ao ouvir as crianças e as experiências relatadas pelas professoras, a escrita tomou, surpreendentemente, um novo rumo.

No contato com as crianças, se pôde perceber que o maior interesse delas estava na forma como os espaços eram utilizados e em como o cotidiano era criado, inventado, conduzido. A pesquisa com as crianças apontou para um cotidiano organizado em rotinas pensadas de maneira adultocêntrica (ABRAMOWICZ, 2011), onde as crianças pouco ou nada participaram para construir.

As crianças, em suas infâncias potentes, ressignificam os espaços. Enxergam beleza e poesia nesses espaços que muitas vezes é tido como um complicador para o adulto. Elas criam oportunidades para os adultos vislumbrarem diferentes possibilidades.

A pesquisa contribui para pensarmos uma política pública que, ao contar com a participação potente das crianças, nos remete às poéticas, do grego *poien*, que remete aos termos gerar, criar, inventar, nos referindo, ainda

no sentido das artes de fazer o cotidiano (CERTEAU, 1998), às produções e criações que reconfiguram e ressignificam o processo educacional. No caso das crianças, é isso o que fazem, como consumidoras da política, o são como "praticantes, produtoras, seres totais e indivisíveis." (OLIVEIRA; MARTINS, 2012, p. 10). Desta forma, a partir de conversas com as crianças, foi possível atribuir significados para MAIS INFÂNCIA: potência criadora das crianças e garantia plena dos seus direitos.

A pesquisa realizada no município de Maricá, por Pessanha (2017), se propôs investigar alguns sentidos construídos sobre a educação como direito das crianças pequenas sob a perspectiva de famílias das camadas populares, evidenciando, dentre outras questões, a data-corte como diretriz normativa para ingresso das crianças tanto na pré-escola, quanto no 1º ano do Ensino Fundamental.

Os enunciados dos familiares a respeito de práticas implementadas pelo município para a Educação Infantil destinada aos seus filhos/as, nos revelam um pouco dos efeitos do processo de escolarização sendo impressos pelas políticas educacionais às crianças. A seguir, podemos perceber medidas de antecipação de ingresso das crianças à escolarização no Ensino Fundamental:

> É assim mesmo? Isso está certo? O meu filho [de 4 anos] já vai para o 1º Ano [do Ensino Fundamental] no ano que vem? Na outra escola onde ele estudava [em uma escola pública de outra rede municipal] ele ainda ia ficar mais um ano no «prezinho". Aqui, me disseram que no ano que vem, ele já vai pro 1º Ano (Michelle de Oliveira, 2016, 23 anos; mãe do Gabriel de 4 anos).

O questionamento de Michelle, sobre o qual nos fala Pessanha (2017), nos chama atenção para a necessidade de discutirmos sobre políticas que vêm reconfigurando o direito à educação das crianças pequenas como, por exemplo, a questão da data-corte para o ingresso tanto na Educação Infantil, quanto no 1º ano do Ensino Fundamental.

Desde o ano de 2014, a rede municipal de ensino onde foi realizada a pesquisa vêm publicando suas resoluções de matrículas determinando a data-corte de 4 e 5 anos completos até 31 de dezembro para ingresso na pré-escola e de 6 anos completos, até a mesma data, para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental. Tal medida difere do estabelecido nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) n. 01 e 06/2010, que determinam a data-corte para as idades estabelecidas em 31 de março do ano a ser efetivada a matrícula da criança, no 1º ano do Ensino Fundamental e na pré-escola, respectivamente. Como consequência, a rede pública municipal pesquisada vêm alocando, em massa, as crianças com 5 anos de idade no Ensino Fundamental.

Tais medidas nos revelam que a Educação Infantil vem sofrendo uma pressão generalizada e, nas palavras de Abramowicz (2017), que as crianças

estão sendo escolarizadas cada vez mais precocemente, sendo submetidas à antecipação de uma infância colonizada pela lógica da forma escolar. À medida em que a pré-escola passa a compor a educação obrigatória, haja vista a Lei n. 12.796/13, as crianças pequenas estão sendo, cada vez mais, susceptíveis à experiências escolarizantes e aos desdobramentos dessas experiências na constituição de suas identidades e subjetividades.

Em nosso atual contexto de ampliação de direitos educacionais para a pequena infância no que se refere à garantia de acesso e permanência, inclusive a incorporação da pré-escola à educação obrigatória, colocamos em debate os riscos epistêmicos envolvidos em alguns discursos que se dizem em defesa de uma educação de qualidade para as crianças pequenas. A esse respeito, Abramowicz (2017) nos vem alertando sobre os reflexos da Lei 12.796/13 no atendimento às crianças na pré-escola em sua integralidade, o que tem reforçado concepções de escolarização e práticas escolarizantes na pré-escola, processo esse ao qual a autora denomina como "colonização da pré-escola pela escola" (p. 20).

A respeito das reconfigurações contemporâneas nas políticas e concepções sobre infância, o referencial teórico da Sociologia da Infância, especialmente o diálogo com o autor Manuel Sarmento (2007), nos tem ajudado a compreender a infância como uma construção histórica, assim como, a compreender o coletivo infantil como uma formação cultural, no qual as crianças produzem cultura e são produzidas por ela. Nesse ensejo, as famílias, enquanto grupo que também se reconhece como destinatário legítimo do direito à educação das crianças, vêm, de modo crescente, imprimindo suas marcas na luta por conquistas políticas e de direitos na Educação Infantil. Assim, reforçamos a pertinência do diálogo com a pesquisa realizada por Pessanha (2017), desenvolvida em interlocução com familiares de crianças das camadas populares que buscou, dentre outros aspectos, o fortalecimento de processos mais democráticos de escuta às famílias das crianças no cotidiano da Educação Infantil na escola pública municipal onde foi realizada a pesquisa.

O estudo realizado no município em questão mostrou que a educação da criança pequena se mantém como campo de luta e resistência à medida em que suas concepções e práticas permanecem tendo de resistir à herança histórica e cultural do "espectro da forma escolar", como nos alerta Freitas (2007). Em outra direção, buscamos políticas para a educação da infância que contribuam para desconstruir a cultura da "forma-escolar" como parâmetro natural e hegemônico para a educação das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que o direito à educação da infância brasileira, principalmente da(s) infância (s) das classes populares que vivem no Leste Fluminense, não tem ficado de fora de imposições políticas e que,

pressionado por processos de exclusão e retrocessos, tem se constituído como um terreno de acirradas disputas, o que nos impõe pensar, no contexto da institucionalização educacional da infância moderna, em políticas e pedagogias que potencializem as crianças como sujeitos políticos e de direitos.

Ratificamos nossas preocupações com as motivações que subjazem as políticas educacionais destinadas às crianças pequenas sendo, estas, uma parcela da população tanto mais vulnerável quanto maior e mais densas forem as desigualdades sociais, políticas e econômicas que têm de enfrentar, especialmente, as crianças e as famílias dos estratos mais pobres dos municípios pesquisados.

Sendo assim, buscamos fortalecer a visibilidade das crianças como sujeitos de direitos, por meio do estudo e da problematização de políticas públicas educacionais que possam redimensioná-las como sujeitos políticos, definidos por sua participação na construção de relações sociais mais democráticas, construídas no diálogo, na participação e no compartilhamento de sentidos coletivos construídos sobre o direito à educação da pequena infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p 17-35.

ABRAMOWICZ. A. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: _____.; TEBET, G. G. de C. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

ARAÚJO, V. C. A impermeabilidade das "políticas" destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito. **Revista Educação**, vol.40, n.3, p.405-412, set-dez./2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, D.F: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 29/10/2015.

_____. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, D.F, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acessado em: 05/12/2015.

_____. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Aprova a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acessado em: 05/12/2015.

_____. IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2000 e 2010). **Censo Demográfico.**

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança.** 6.ed. Brasília: MEC, 2009.

CERTEAU. Michel de. **A invenção do Cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 1**, de 14 de janeiro de 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acessado em: 26/01/2017.

_____ . **Resolução nº 6**, de 20 de outubro de 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acessado em: 26/01/2017.

FREITAS, M. C. de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. de. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio: SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A.; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Para quem pesquisamos**: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Revista Pro--Posições**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 237-244, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: **O trabalho do antropólogo**, p. 17-35. Brasília: Paralelo 15. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MARTINS, David Gomes. Itinerário de uma intervenção com crianças: um diálogo no/com o cotidiano e a sociologia da infância. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 8-18, set. 2012

PESSANHA, F. N. de L. **Sentidos de cidadania a partir do direito à Educação Infantil:** com a palavra, os familiares das crianças. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

ROSEMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: DUARTE, L, F, D.; et al. (Orgs). **Família em Processos Contemporâneos**: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira. São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Seminários Especiais / Centro João XXIII)

ROSEMBERG, F. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na Infância**: perspectivas histórico sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SÃO GONÇALO. **Lei Municipal n. 658/15**, de 07 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2024; Diário Oficial, 09 dez. 2015.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. (Org). **Educação Infantil em jornada de tempo integral, dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015.

_____. Visibilidade Social e Estatuto da Infância. In:_____.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Orgs.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SAVIANI, D. Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

_____**. Sistema de Estatísticas Educacionais. MEC/INEP.** Disponível no endereço eletrônico: http//www.edudatabrasil.inep.gov.br.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: **Teoria da Educação.** Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. (Dossiê: História da Educação, v. 6)

AS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS NA E SOBRE A CIDADE

Vania Carvalho Araújo
vcaraujoufes@gmail.com
Rosali Rauta Siller
Erika Milena de Souza
Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves
Universidade Federal do espírito Santo – UFES
Grupo de Pesquisa Infância Educação Sociedade e Cultura – IESC

INTRODUÇÃO

Pequenas ou grandes, as cidades compõem-se de um emaranhado de histórias coletivas plasmadas em seu patrimônio histórico material e imaterial, na organização e planejamento de suas vias, arruamentos e espaços de convivência. Assim configurada, a cidade ora se desvela na sua impessoalidade material, ora se apresenta como ambiente que aproxima sujeitos e permite a produção de experiências coletivas. Tradução da inventividade humana, em tal composição, estão imersas as crianças e seus modos brincantes de interagir com os que as cercam e com o mundo produzido por gerações que lhes antecederam.

As crianças experienciam a cidade a partir dos diferentes contextos em que habitam, vinculadamente aos aprendizados que constroem na e com a cidade. Aprender e apreender não é algo que se assimila de modo passivo; ao contrário, se apresenta como um modo ativo de descobrir, intervir e recriar, a partir das indagações que as crianças realizam em suas idas e vindas cotidianas. Em virtude disso, descortinar as práticas e as representações que as crianças fazem sobre o contexto citadino que habitam se apresenta como um meio de desvelar os modos como elas se aventuram e se relacionam com seus pares e outros adultos nos lugares em que vivem.

Reconhecer que as crianças se colocam diante da realidade a partir de outras lógicas, pois são capazes de articular fantasia e realidade a suas experiências cotidianas – o que nem sempre é compreendido pelos modos de ver adultos – possibilita-nos entrever a cidade a partir de uma outra composição, enredada pelas culturas infantis; "[...] ao significar a cidade o sujeito (neste caso, a criança), se significa na e pela cidade" (ORLANDI, 2001, p.8).

Ao narrar seus sonhos, esperanças, medos e constrangimentos, são atravessadas por sua etnia, credos que comungam, gênero, regiões onde vivem. São crianças que, em seus corpos, vozes e olhares, trazem as marcas que os atravessamentos sociais, culturais e econômicos conseguem tingir articulados a formas de simbolização do real, tão peculiares à fantasia infantil. Dessa

maneira, pesquisar as cidades a partir das perspectivas das crianças "[...] permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis a partir dos seus respectivos mundos de vida" (SARMENTO; PINTO, 1997, p.25), constituindo um meio de se dar outras tonalidades ao lugar que habitam.

A partir de pesquisa realizada na década de 1940, com grupos infantis do Bairro Bom Retiro, em São Paulo, Florestan Fernandes (2004) afirma a existência de uma cultura infantil em estreita interação com as culturas dos adultos, das quais, contudo, nem tudo provém das culturas dos adultos, pois as próprias crianças também elaboram parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Dessa forma, é possível a análise das interações das crianças dentro de seus próprios grupos, permitindo o estudo da "[...] educação da criança, entre as crianças e pelas crianças" (FERNANDES, 2004, p. 219).

Nessa dinâmica, portanto, também nos próprios grupos infantis, as crianças, nas relações que estabelecem com outras crianças e adultos, adquirem traços culturais da sociedade em níveis mais abrangentes e vice-versa. Assim, revelamos sentidos atribuídos à cidade a partir de suas experiências, como sugere Lima (1989, p. 30), ao afirmar que, para elas, "[...] existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão".

As culturas infantis nos apresentam modos de significação próprios das crianças, revelados a partir dos constrangimentos ou das possibilidades expressas a elas. Sendo assim, poderíamos afirmar que as práticas e as representações das crianças sobre a cidade circunscrevem-se a partir de um conjunto de experiências que fazem na cidade.

Tais experiências, no entanto, se revelam para além da lógica imposta pelos adultos. A partir de suas perspectivas, as crianças podem oportunizar uma intervenção prática, criativa e solidária na dinâmica urbana. Diante disso, possibilitar sua participação na construção das políticas públicas nas cidades pode oportunizar a transformação da realidade excludente no ambiente urbano.

A cidade, sabemos, parece expor uma realidade paradoxal, ora como um espaço de proibição, de perigo e exclusão, ora como lugar de encontro, sedução e encantamento. Sua representação, pelas crianças, também deixa emergir uma relação conflitante e, muitas vezes, controversa, já que em seu cotidiano divergem e convergem experiências que expõem um sentido fluido e dicotômico de suas próprias experiências, sublinhando o quanto a significação do mundo pelas crianças é mediada pelo real e pelo imaginário.

> No mundo da fantasia que povoa o imaginário de todas as crianças corre o sonho, a aventura fantástica e, também, a ilusão de um percalço que, quantas vezes, um faz-de-conta suaviza ou

> mesmo dilui, emprestando à realidade mais cruel da vida um sentido que a criança consegue processar a coberto de sofridos constrangimentos, que de outro modo lhe adviriam certamente, construindo suave e paulatinamente a sua inteligibilidade do mundo que a rodeia, onde se cruzam a cada momento as alegrias e as tristezas que fazem as vitórias e as derrotas com que somos quotidianamente confrontados e que cada criança vai também vivificando na sua forma inocente de perceber uma realidade tantas vezes escondida na fantasia com que a veste. (SILVA, 2011, p. 195)

Nesse movimento, em se tratando das culturas infantis, as crianças, quando veem a cidade, veem a si mesmas ou, ao menos, deixam transparecer as representações que atribuem e dão sentido ao espaço social em que habitam e transitam, mesmo se tais conteúdos se constituem a partir da própria materialidade de suas condições de vida ou por meio de outras formas representacionais distintas, por exemplo, o uso da fantasia, de normas e valores (SARMENTO, 2004).

A partir do exposto, interessa-nos situar o foco da análise em uma concepção de cidade que emerja das experiências e narrativas das próprias crianças,o que significa a busca por uma ressemantização da cidade à luz de suas observações, práticas e representações.Nosso entendimento é que, quando se pensa em crianças, se pensa em um mundo de infância diverso, múltiplo e desigual, porque elas estão inseridas em diferentes contextos socioculturais. Sob tal perspectiva, compreender a cidade a partir dos olhares e vozes das crianças e de suas culturas possibilita-nos discorrer sobre uma dada condição, urbana e/ou rural, que as situam em um local ora de proibições, ora de acessibilidades, ou seja, em meio às contingências da própria dinamicidade da vida nas cidades, em seus contextos rural e urbano. As proposições das crianças direcionaram nossos olhares, ressemantizaram nossas experiências; apreendemos a cidade pela experiência infantil.

Com o objetivo geral de investigar as práticas e representações das crianças sobre a cidade em seus contextos rural e urbano e, como objetivos específicos, investigar quais os sentidos as crianças atribuem a cidade; identificar os diferentes modos de habitar da criança, considerando suas experiências na cidade em contextos urbano e/ou rural; analisar como as culturas infantis são (re)conhecidas e/ou desconhecidas nos diferentes espaços-tempos da cidade, realizamos uma pesquisa exploratória com 102 crianças, selecionadas aleatoriamente, pertencentes às faixas etárias de 5 (educação infantil) e 10 anos (ensino fundamental), matriculadas em instituições públicas de dois municípios do Espírito Santo: Santa Maria de Jetibá, no qual se abarcou os contextos rural e urbano, e Vitória, que somente possui contexto urbano. No município de Vitória, para a escolha dos contextos de pesquisa, levamos em

consideração um bairro de cada poligonal administrativa[128], sendo que cada bairro deveria possuir, no seu território, ao menos uma instituição de educação infantil e uma de ensino fundamental. A escolha das instituições foi realizada por sorteio.Contudo, também foi levado em consideração o interesse da instituição em participar da pesquisa. Em Santa Maria de Jetibá, foram selecionadas quatro instituições, das quais duas de educação infantil e uma de ensino fundamental localizadas na área urbana; na área rural, foi selecionada uma de educação infantil.

A coleta de dados deu-se por entrevista semiestruturada, cujas respostas foram registradas no caderno de campo, e por desenhos produzidos coletivamente pelas crianças após as entrevistas, objetivando captar as representações que elas fazem das cidades em seus aspectos negativos e positivos, a partir da experiência por elas vivenciada. Procedeu-se à análise dos enunciados a partir das respostas mais recorrentes.

Entendendo a importância da conduta ética na pesquisa, sobretudo a que é realizada com crianças, a cada criança foi dado o direito de querer ou não participar. Embora, inicialmente, tivéssemos a expectativa de entrevistar dez crianças (cinco meninos e cinco meninas) em cada unidade de ensino, no decorrer da pesquisa de campo, por vezes, ocorreu conversarmos com um quantitativo diferente, uma vez que outras crianças demonstraram o desejo de integrar ao grupo.

As crianças e suas formas de vivenciar e representar a cidade

Os resultados evidenciam os constrangimentos impostos às crianças quando o planejamento da cidade não leva em consideração seus direitos e as culturas infantis, que permanecem em uma gramática própria de significar a cidade. Sublinham, ainda, que a imaginação é um dispositivo frequente nas suas narrativas, marcadas por outras formas de inteligibilidade acerca do mundo, denotando, portanto, que elas não são receptoras passivas de acontecimentos que demarcam seu lugar na hierarquia social, mas formulam outros universos de significação sobre a cidade e sobre o modo de habitá-la. Longe de traduzir uma fala desprovida de sentidos, suas formas de vivenciar e representar o território vêm carregadas de sensibilidades, constrangimentos e de uma estética reveladora de seu modo peculiar de interpretar o mundo e de narrar as próprias experiências que fazem da/na cidade.

Segundo Teixeira (2012), pelas narrativas brincantes, as crianças expõem seus pontos de vista sobre os lugares permitidos e não permitidos à sua circulação nas cidades; as relações hierarquizadas que, cotidianamente, vivem na

[128]A lei municipal 6.077/2003 criou sete regiões administrativas em Vitória, a saber, Centro, Santo Antônio, Bento Ferreira/Jucutuquara, Maruípe, Praia do Canto, Continente e São Pedro. Posteriormente, tal legislação foi alterada, criando mais duas regiões administrativas, a de Jardim Camburi e Jardim da Penha.

escola, em sua casa e no bairro; as diferentes formas de violência que vivem e/ou presenciam no local onde habitam; as mazelas instituídas pelo tráfico de entorpecentes e os processos de drogadição que presenciam. Além do mais,as crianças são capazes de apresentar suas esperanças e seus desejos por um bairro menos violento, por uma escola mais inclusiva e aberta às demandas sociais e por uma casa melhor.Em outras palavras, suas vozes externalizam todo um complexo imaginário repleto de inventividade e de diversão, algo que somente pode ser acessado por adultos sensíveis e por outras crianças.

Foi o que percebemos quando questionamos às crianças sobre o que mais gostavam de fazer na cidade. Tanto para as que eram moradoras do contexto urbano quanto para as residentes da área rural, o brincar se apresenta como uma ação estritamente relacionada às suas práticas cotidianas. Por meio dessas práticas, as crianças reelaboram e reinterpretam os seus cotidianos, articulando "[...] o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia" (BORBA, 2007, p. 36). Percebemos, desse modo, que o brincar é vivenciado de forma diferente por parte das crianças, dadas outras possibilidades de experiências, distintas das (im)possibilidades do contexto urbano de cidades maiores.

Ao serem questionadas sobre os modos de brincar na cidade, as crianças de 5 anos que residem em contextos urbanos expõem uma intrínseca relação com cenas ou objetos decorrentes de personagens de filmes e/ou desenhos animados, denotando um significativo tempo destinado ao uso de brinquedos eletrônicos e reinterpretação de alguns personagens midiáticos, artefatos que expressam um pouco do seu universo simbólico. Por outro lado, as crianças de 10 anos relacionam o brincar com o que está além do espaço privado da casa, com ações coletivas, tais como "futebol", "*voley*" e "queimada", evidenciando a importância da coletividade na produção dos espaços-tempos de suas brincadeiras.

Em contextos rurais, independentemente da idade, as crianças, em sua maioria, resgatam, de forma mais enfática, os modos de entretenimento de épocas passadas, consideradas universalizadas no meio infantil, tais como "futebol", "queimada", "amarelinha"; "corda", "boneca", "piques", "casinha", "bolinha de gude". Nessas brincadeiras, transmitidas por meio da tradição oral de uma memória coletiva, de resgate das experiências, lembranças das gerações passadas, os vínculos afetuosos com a família, com parentes e com os amigos ganham relevância.

Nos dois grupos etários, tanto os que vivem no contexto urbano quanto no rural, as brincadeiras de pique, tais como"pique esconde", "pique bandeira", "pique alto", "pique congelado", "pique cola", "pique ladrão", "pique pega" e "menina pega menino",são mais recorrentes nas narrativas das crianças. Tais brincadeiras, que envolvem as ações de correr, fugir e pegar, exigem dessas crianças habilidades físicas para estabelecer modos de competição entre si,

permitem maior interação e envolvimento de um maior número de crianças, assim como possibilita a produção de laços de amizades e companheirismo, imprescindíveis em sua organização social.

Além disso, é importante lembrar que brincar de pique não exige espaços formalizados ou outros tipos de objetos mais sofisticados. Sua efetivação está articulada com a movimentação corporal das crianças, um "correr, pegar e boiar" que não está atrelado à posse de qualquer tipo de objeto. Por isso mesmo, esta é uma relevante brincadeira para contextos economicamente desprivilegiados, nos quais a grande maioria das crianças pesquisadas habita.

O "pique", nessa via, pode se configurar como um espaço-tempo privilegiado de interação e produção de saberes mediados pela disputa, por estratégias de fugas e por alianças. São, pois, espaços-tempos que auxiliam as crianças a se sentirem membros de uma coletividade, identificada com certos princípios e práticas sociais e culturais comuns (BORBA, 2007).

No movimento do pique, o espaço se modifica, pois ele é o chão das novas possibilidades, é o lugar onde as culturas de pares produzem suas experiências espaciais, pois, nas explorações que tecem no concreto das praças, parque e pátios, as crianças ampliam seus horizontes e suas possibilidades de uso do mobiliário urbano. Nas narrativas das crianças, também ficou perceptível que o uso de jogos de computadores e brinquedos eletrônicos, que torna o brincar mais individualizado, são menos frequentes nas experiências infantis.

Nos contextos urbanos das duas cidades pesquisadas, as crianças se remetem à casa e a escola como locais onde mais brincam. Porém, a "pracinha" e o "parque" se apresentaram também como espaços brincantes. Em Vitória, a "praia" é destacada como o espaço mais utilizado para as brincadeiras infantis. Por vezes, as crianças anunciavam que em tais espaços aconteciam brincadeiras mais livres, tais como "andar de *skate*", "de bicicleta" e "se divertir na gangorra e no balanço". Já no ambiente rural, como passam a maior parte do tempo no entorno da casa e nos limites da propriedade e da escola, a casa da avó, dos tios, primos, a escola, a igreja, as estradas por onde transitam, as plantações e os currais são os espaços mais nomeados pelas crianças para brincar. Tais espaços são por elas significados por meio de uma identificação positiva com o entorno.

Embora necessitem de proteção, estabelecer formas de confinamento que impliquem em formas restritas de interagir com os ambientes abertos das cidades é custo alto para as crianças que acabam sendo vítimas da precariedade da segurança pública e das ausência de políticas públicas que deveriam garantir o uso da rua como espaço de (com)vivência entre adultos e crianças, assim como entre crianças de diferentes contextos socioeconômicos (QVORTRUP, 2015).

Tal aspecto foi claramente evidenciado por Kalane (10 anos): "moro em um sobrado e não tem muita coisa para fazer. Brinco mais quando vou para

a roça. Acho estranho, mas brinco de panelinha e de pintar as unhas das galinhas de esmalte". A menina parece se queixar da sua condição de confinamento, que lhe exige criar brincadeiras diante de um cenário em que, *a priori*, "não tem muita coisa para fazer". Se a ação de Kalane é criativa, no sentido de inventar modos brincantes, também nos revela as condições de privatização da vida de muitas crianças residentes na cidade.

Produzindo modos próprios de conceber a cidade, em sua maioria, as crianças a definem como objetos e edificações, tais como casas, carros, ruas, prédios, lojas, bancos, *shoppings*. Importante destacar que muitas crianças não souberam responder à questão "o que é uma cidade?", o que demonstra pouca familiaridade com esse termo.

Contudo, algumas das respostas chamam a atenção, por traduzir a efervescência das cidades e sua dinamicidade: "o urbano é um lugar movimentado" (Isabela, 10 anos); "onde tem muito movimento" (Josias, 10 anos); "onde as pessoas andam de carro" (Carolina, 10 anos); "quando fecharam as ruas com um negócio preto [*referindo-se às lombadas*]" (Josué, 5 anos); "lugar onde mora um monte de pessoas" (Thiago, 10 anos); "lugar para fazer as coisas" (Felipe, 6 anos).

As crianças, portanto, enunciam as transformações da cidade, o aumento no fluxo de automóveis, de pessoas que transitam nas ruas e a ampliação das construções no contexto urbano. Nesse intenso ir e vir, vivenciam a cidade, assim como elaboram interpretações sobre as marcas do urbano.

As crianças do contexto rural,por sua vez, são afetadas pelas características da vida interiorana, ligadas aos elementos da natureza, árvores, paisagens, cachoeiras, aos animais, cachorros, gatos, galinhas, pássaros e ao trabalho ligado à terra. Em uma visão prospectiva da cidade, elas se remetem à manutenção desses elementos, assim como a elementos específicos do seu cotidiano, tais como casas, escola, flores, mato, montanha, lanchonetes, restaurantes, e dos meios de transportes da região – carro, ônibus, caminhão, tobata.

> A cidade, entendida como um enorme espaço – não apenas físico – onde prédios, ruas, monumentos e casa se instalam, mas também como uma concretização de desejos, expectativas, poderes e projetos de vários grupos de pessoas, desafia-nos como uma grande máquina pulsante. Ela tem vida, e esta se impõe aos seus habitantes. (CASTRO, 2004, p. 23)

Essas crianças revelam expectativas em relação a uma cidade com características urbanas, com a existência de cinemas, *shoppings*, teatros, museus, parques de diversão, prédios, revelando,com isso, o desejo de se apropriarem ainda mais das ruas e de outros espaços como lugares de divertimentos, de brincadeiras, de solidariedade, de partilha com outras crianças, outros jo-

vens, outros adultos, outros idosos, sem, contudo, instaurar um regime de "interdição" desses adultos.

Da cidade sonhada à cidade vivida, suas interpretações ou seus significados desvelam lugares permitidos e não permitidos à sua circulação. Os espaços de circulação dessas crianças são ampliados, estendendo-se às ruas, parques, praças, campo de futebol, quadras poliesportivas, padaria, supermercado, mercearia, lanchonetes, restaurantes, sorveterias e até a"subir nas pedras" (Richardy, 10 anos). As pousadas e o horto aparecem nas respostas de Ana Clara e Carlos Daniel (ambos com 10 anos), que, em relação ao segundo, afirma: "Lá é calmo e tranquilo". Por outro lado, na opinião dessas crianças, alguns lugares ou situações são inadequados para a circulação. É o caso do "cemitério" (Gustavo, 5 anos); "balada" (Luisa, 10 anos); "onde os ladrões ficam" (Júlia, 6 anos); "no meio da rua" (Milena, 5 anos); "na rua, sozinho" (Pedro Henrique,10 anos).

As mazelas socioambientais das cidades também são percebidas pelas crianças que nelas circulam. Assim, os processos de degradação ambiental, lixo, entulhos, poluição atmosférica são por elas anunciados como algo que torna a cidade um lugar feio. Também a violência no trânsito, roubos, assaltos, agressões, o consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas, a presença de cachorros abandonados nas ruas e praças, assim como de moradores de rua, são marcas negativas da cidade.

Algumas falas são ilustrativas dessa percepção: "gente que bebe", "cachorro comendo lixo" (Amanda, 10 anos); "bêbados jogados no chão. Mendigos. Não gosto de ver eles na rua. Sinto dó" (Ana Clara, 10 anos). Para algumas dessas crianças, tais situações as impedem de frequentar espaços da cidade. "Na casa de um primo que bebe muito. Quando meu pai vai lá, eu não posso ir; também na casa de um homem que mora perto da minha casa e gosta de pegar meninos" (Jonismar, 10 anos).

Para Lee (2010, p.42), "[...] as crianças possuem voz em abundância"; elas manifestam suas opiniões e formulam questões nos instantes em que estão com seus familiares e amigos, bem como na escola, na unidade de saúde, na padaria, enfim, em todo o universo por onde transitam. Potencializar os espaços em que suas formas de comunicação sejam expressas sem juízos de valor torna-se um desafio para que, efetivamente, elas possam ser reconhecidas na cidade.

Dessa maneira, se o fundamento da cidade é a coabitação cidadã e tudo aquilo que diz respeito à vida pública, não há possibilidade de se pensar em inclusão democrática das crianças nos diferentes domínios da vida social (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007) sem que se pense a cidade como um espaço para todos, e não como um espaço considerado suspeito e ameaçador ou uma prerrogativa e um "direito" somente instituído aos adultos.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Diante das reflexões que os dados coletados proporcionaram, optamos por analisar em outro momento os desenhos produzidos pelas crianças durante o desenvolvimento da pesquisa aqui relatada. Neste relatório, debruçamo-nos nas narrativas infantis acerca de suas experiências e relação com a cidade.

A partir dos resultados da pesquisa, foi possível depreender que, embora a imaginação seja um dispositivo frequente nas narrativas das crianças, a realidade assume uma dimensão importante em suas vidas. Ainda que estabeleçam uma relação de cumplicidade às normas dos adultos, as crianças não são fiéis a tais normativas, pois, ao relatarem como e com quem brincam na cidade, elas indicam outras temporalidades em que as brincadeiras se fazem presentes em seu cotidiano, embora, em alguns casos, isso expresse restritas possibilidades e oportunidades de lazer.

Assim, a aparente dicotomia entre fantasia e realidade parece dar nova composição ao modo como relatam suas experiências cotidianas, pois nelas produzem outras formas de inteligibilidade acerca do mundo. Isso demonstra que as crianças não são receptoras passivas dos acontecimentos que demarcam o seu lugar na hierarquia social, mas conseguem transpor-se a outros universos de significação sobre a cidade e sobre o modo de nela habitar.

Isso ocorre, ainda que tais significações não estejam diretamente relacionadas com suas condições materiais de existência, ou seja, as crianças transpõem-se para outros campos de possibilidades de ação, em comparação ou inspiradas nos direitos garantidos a outras crianças, como determinados tipos de brincadeiras, lugares onde gostariam de estar, acesso a determinados bens culturais etc. Por isso, ao contrário de uma fala desprovida de sentidos, suas formas de vivenciar e representar a cidade vêm carregadas de sensibilidade, constrangimentos e de uma estética reveladora de seu modo peculiar de interpretar o mundo e de narrar as próprias experiências que fazem da/na cidade.

Inscrever outras formas discursivas e práticas sobre a cidade é tarefa desafiadora, sobretudo em contextos de invisibilidade infantil, em que as crianças são desconsideradas como atores plenos de direitos, não sendo reconhecidas na cidade, que ignora suas narrativas e dificulta a formulação de políticas públicas voltadas para a infância. A constituição de uma experiência pública, todavia, pressupõe a possibilidade de práticas compartilhadas entre crianças e adultos na cidade.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-46.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A aventura urbana:** crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda. (Org.). **Infância em perspectiva:** políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Tralhas e troços: o flagrante urbano. In: _____. (Org.). **Cidade atravessada:** os sentidos públicos no espaço. São Paulo: Pontes, 2001. p. 9-24.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel; FERNANDES, Nathália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Alberto Nídio. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: trajectosintergeracionais. Vila Verde/Portugal: Atahca, 2011.

TEIXEIRA, Ana Moscon de Assis Pimentel. **Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória/ES:** a escola como um ponto de partida. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SOBRE SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM TURMAS MULTI-IDADES: DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Gabriela Da Ros de Araújo*
Jucemara Antunes
CláuciaHonnef
Maria Talita Fleig
Universidade Federal de Santa Maria/
Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo
Grupo de Pesquisa Estudos sobre Infância: Políticas Públicas, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente
*gabrielaufsm@gmail.com

RESUMO

Há alguns anos, a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), localizada na região central do Rio Grande do Sul (RS) vem pensando e discutindo possibilidades de organização das turmas de crianças que oportunizem a construção de novas formas de sociabilidade, considerando a ludicidade e o rompimento das relações de dominação etária (PRADO, 2009). Por isso, desde 2008 na UEIIA as turmas são organizadas em grupos multietários, variando a amplitude das faixas etárias na mesma turma. As multi-idades e a ampliação das faixas etárias nas turmas configuram-se em uma organização curricular flexível e alternativa, e a escuta sensível das crianças exige disponibilidade e mobilização docente para aprender com o outro: as crianças, as famílias, e todos os adultos da Unidade. Nos últimos 10 anos foram realizadas várias organizações de turmas multi-idades, com base em reflexões do grupo de professores, considerando que os direitos das crianças, as interações e as brincadeiras, o processo de desenvolvimento da autonomia e a participação das mesmas em diferentes propostas são os referenciais pedagógicos da UEIIA. Nesse sentido, buscamos por meio da pesquisa "O processo de implementação e ampliação das faixas-etárias na organização de turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA)", acompanhar, registrar e analisar o processo de ampliação das faixas etárias e a (re)organização do trabalho pedagógico decorrentes dessas mudanças. Deste modo, este artigo tem o objetivo de refletir acerca da organização do trabalho docente nas turmas multi-etárias e, para tanto, utilizou-se o questionário semiestruturado para entender como cada professor que atua em turmas multi-idades percebe a organização do trabalho pedagógico e quais são os principais desafios que transversalizam as ações docentes. De acordo com as análises iniciais, dentre os desafios que estão sendo encontrados, alguns se relacionam, de maneira geral, com a docência na Educação Infantil, como conhecer as especificidades

de cada faixa etária e pensar desafios que contemplem as necessidades das crianças. Outros desafios, referem-se a organização de propostas que contemplem o interesse de todos, que qualifiquem tendo em vista que as formas de explorar, conhecer e ampliar os repertórios de conhecimento se diferem muito entre as crianças, bem como a organização de tempos e espaços internos e externos nos quais as crianças de diferentes idades se encontram para brincar e trocar experiências, construindo um espaço de aprendizagem compartilhada. Entendemos que esses desafios apresentados pelos professores estão relacionados à aprendizagem da docência nesse contexto, pois além das conquistas, surgem dúvidas e frustrações, exigindo momentos de reflexão individuais e coletivos. Cabe destacar que a Unidade oferece encontros de formação continuada, de planejamento, de registro e de acompanhamento dos processos docentes vividos, o que possibilita avaliações para a proposição de novas alterações na organização curricular em relação às diferentes faixas etárias ao longo dos anos, evidenciando a construção de sentidos acerca da docência com a infância e a busca de soluções para os dilemas, sustentando a perspectiva de rompimento da lógica escolar homogeneizadora.

Palavras-chave: 1. Agrupamentos multietários. 2. Organização da ação docente. 3. Desafios pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Há alguns anos, a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na região central do Rio Grande do Sul (RS) vem pensando e discutindo possibilidades de organização das turmas de crianças que oportunizem a construção de novas formas de sociabilidade, considerando a ludicidade e o rompimento das relações de dominação etária (PRADO, 2009). Por isso, desde 2008, na UEIIA, as turmas são organizadas em grupos multietários, variando a amplitude das faixas etárias na mesma turma.

A organização das turmas com crianças de diferentes faixas etárias configura-se em uma organização curricular flexível e alternativa para a Educação Infantil (EI), tendo em vista a ampliação das possibilidades de compartilhamento e troca entre as crianças. Para acompanhar as construções coletivas das crianças e pensar nas propostas disponibilizadas para o grupo, a escuta sensível se apresenta como um caminho importante que exige disponibilidade e mobilização docente para aprender com o outro: as crianças, as famílias, e todos os adultos da Unidade. “Aprender é a emergência daquilo que não existia antes. É a busca pelo eu, assim como pelo outro e pelos que circundam cada indivíduo. [...] Há uma reciprocidade relacional constante entre aqueles que educam e aqueles que são educados” (RINALDI, 2016, p.254).

Os diferentes interesses e necessidades infantis caracterizam as turmas multi-idades, nas quais as crianças interagem e compartilham brincadeiras, apresentando especificidades de acordo com o perfil do grupo e das crianças.

> A organização dos grupos mistos, é claro, exige que sejam feitas escolhas que levem em conta as condições do contexto físico - tanto em termos de tamanho do grupo, quanto em relação às idades que o compõe - a fim de poder absorver a responsabilidade de responder às necessidades do todo e de cada um, e ainda do ponto de vista de cuidados nas experiências e nos jogos de exploração, garantindo um clima geral de bem-estar que sustente a curiosidade e a motivação das crianças para que elas sejam protagonistas ativos. (TOGNETTI, 2017, p.27-28)

Na organização de grupos heterogêneos, entendemos que a construção de vínculos entre colegas e destes com os professores e bolsistas[129] é basilar na constituição de um grupo de crianças. Esse processo demanda tempo para que as interações entre os pares se estabeleçam de modo a possibilitar descobertas, surpresas e frustrações nas vivências em pequenos ou no grande grupo. Considerar os direitos das crianças de conviver com crianças de mesma e de diferentes idades, sejam elas bebês, crianças bem pequenas, pequenas ou maiores, sustenta a proposta curricular, seja na integração entre turmas dos berçários e dos agrupamentos multietários. Buscamos no documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2006), várias referências e indicações à temática da mistura de idades e turmas, especialmente no que alude ao direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. Nas palavras expressas no documento: "Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências. Crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas". (BRASIL, 2006, p. 22). No que se refere ao movimento em espaços amplos, documento aponta: "Os bebês têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos" (BRASIL, 2006, p.23).

Nos últimos 10 anos foram realizadas várias organizações de turmas multi-idades[130], modificando a amplitude de faixas etárias em cada grupo,

---

[129]Chamamos de bolsistas os acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial que atuam com os professores nas turmas multi-idades da UEIIA e compartilham o cotidiano com as crianças. Atualmente, a equipe de cada turma é composta por um professor formado em Pedagogia e dois bolsistas em cada turno.

[130]A organização das turmas multi-idades exige um processo de reflexão sobre a constituição de **cada grupo** a partir do perfil de **cada criança**, considerando a maneira como ela se relaciona com os outros, as preferências de brincadeira e a construção de vínculo com os demais. Nesse sentindo, a cada ano, os grupos multietários se misturam, a partir da reorganização das turmas em pequenos grupos, dando a oportunidade de aprender com outros parceiros. A organização dos grupos menores acontece a partir da reflexão coletiva dos professores e da equipe multidisciplinar da escola, que se desafia a observar os percursos das crianças no ano anterior.

com base em reflexões dos professores e nos princípios que orientam todas as práticas pedagógicas na UEIIA, que são: os direitos das crianças, as interações e as brincadeiras, o processo de desenvolvimento da autonomia e a participação das mesmas em diferentes propostas. Nos anos de 2016 e 2017, manteve-se um padrão de amplitude, ou seja, os intervalos das idades entre as crianças, variavam entre 1 ano e 6 meses[131] e 6 anos incompletos em março do ano letivo. Após discussões, estudos e registros docentes, reorganizamos as turmas de berçário e passamos a organizar as turmas multi-idades com crianças entre 2 e 6 anos incompletos, a partir de 2018.

Quando pensamos a organização dos agrupamentos multietários defendemos que a faixa etária não é o único critério importante para separar os grupos de crianças e definir o que elas são capazes de fazer juntas. Isso significa que, anualmente, observamos as crianças em sua individualidade e pensamos grupo a grupo para que todas se sintam desafiadas a aprender, mas que também tenham suas necessidades individuais acolhidas.

Desde de 2016, buscamos por meio da pesquisa "O processo de implementação e ampliação das faixas-etárias na organização de turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA)", acompanhar, registrar e analisar o processo de ampliação das faixas etárias e a (re)organização do trabalho pedagógico decorrentes dessas mudanças. Assim, este artigo tem o objetivo de refletir acerca da organização do trabalho docente nas turmas multietárias, de modo a conhecer e compreender as demandas e os desafios docentes nas turmas multi-idades.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para dar conta do objetivo deste estudo, organizamos um questionário para conhecer e compreender como cada professor percebe os desafios da organização pedagógica nas turmas multi-idades, com nove perguntas dissertativas. Os professores puderam registrar, de maneira não exaustiva, suas conquistas, dúvidas e dilemas por meio de respostas escritas, evidenciando os principais desafios que transversalizaram as ações docentes. As questões abertas ampliaram as possibilidades de respostas, abrangendo a complexidade da temática. Para Gil (2008), nas pesquisas qualitativas, as perguntas elaboradas que compõem um questionário devem ser claras, não sugerirem interpretações e não serem tendenciosas, de modo que o participante se sinta confortável e tenha a possibilidade de responder às questões no momento que considerarem mais apropriado.

O questionário foi encaminhado para os doze professores que faziam parte do quadro de contratos da UEIIA no ano de 2016 e sete professores aceitaram par-

[131] 1 ano e 6 meses era a idade da criança mais nova que participava dos agrupamentos multietários naquele ano, mas outras crianças pequenininhas da turma também tinham menos de dois anos.

ticipar da pesquisa. Todos os professores tinham contrato temporário com UFSM e assumiram turmas multietárias ou desenvolveram suas ações docentes nessas turmas, substituindo ou complementando o trabalho pedagógico na UEIIA.

Um dado importante para compreender o contexto das respostas é que, em 2015, houve uma discussão para definir a ampliação das faixas etárias das turmas e, dos professores que participaram da pesquisa, apenas dois vivenciaram esse processo e tinham experiências em outras formas de agrupamentos multietários que os evidenciados nessa pesquisa. Isso aconteceu porque os demais professores foram contratados no ano de 2016.

Questionamos os professores sobre como foi para cada um deles esse movimento em que se discutiu a possibilidade de ampliação das idades nas turmas, tomando como referência que a Unidade já trabalhava, porém com agrupamentos de 2 a 4 anos de idade; de 3 a 5 anos de idade e 4 a 6 anos de idade.

> *Um processo delicado. Primeiramente, não aceitei e depois concordei porque considero muito importante para as crianças menores se desenvolverem em todos os aspectos onde elas acompanhariam as crianças maiores. Porém, hoje minha visão é diferente. Pois exige uma atenção redobrada dos professores que precisam ter seu tempo para realizar um bom trabalho em sala com as turmas multi-idades. É importante que a professora esteja preparada para trabalhar nesse contexto e amparada no sentido de receber apoio pedagógico e teórico. (Professor 5)*

Certamente qualquer mudança, constitui-se como um processo delicado. Vivenciar o novo, o diferente e aceitar outro ponto de vista no coletivo não é movimento fácil e acolher uma decisão que foi tomada, mesmo não sendo partidária a ela, implica também em estar aberta para a experiência. Embora haja o entendimento do quanto seria importante para as crianças menores estarem convivendo diariamente com as crianças maiores, esta organização exige maior disponibilidade em aprender a organizar a prática pedagógica a partir de outra lógica, repensando as escolhas para o planejamento, tendo em vista a necessidade de atender a interesses e necessidades tão distintos em grupos com tamanha diferença de idade. Outro ponto importante que a professora acima ressalta, diz respeito ao professor estar preparado e receber apoio pedagógico e teórico, pois é uma proposta que exige muito estudo como complementa a narrativa de outra professora ao dizer que:

> *Foi uma proposta desafiadora, pois nunca tinha vivenciado essa experiência anteriormente, e nesse ano eu não estava em sala diretamente. Trabalhava em um setor da Unidade que já contemplavam todas as crianças, mas nos exigiu muito estudo e muitas demandas. (Professora 6)*

Acreditamos que todas as propostas para a EI são favorecidas com estudos e reflexões dos professores acerca do trabalho realizado na escola, pois a

aprendizagem da docência acontece ao longo de toda a vida. Contudo, compreendemos que, por se tratar de uma proposta pouco comum, a organização de turmas multi-idades exige estudos constantes para compreender os contextos que se constituem e ampliar as possibilidades de construção do conhecimento entre as crianças, pois é uma experiência inédita para todos os professores da UEIIA.

Para compreender melhor esse processo de construção da docência em turmas multi-idades, focamos nossas análises nos principais desafios relacionados ao trabalho pedagógico: planejamento; organização dos espaços; materiais; observação, registro e avaliação, os quais mobilizam nossos estudos e reflexões sobre a prática docente.

Desafios da docência em turmas multi-idades: aprender a planejar para a diversidade de interesses e necessidades

De acordo com as análises iniciais, dentre os desafios que os professores apontaram, alguns se relacionam com a docência na EI de maneira geral, como conhecer as especificidades de cada faixa etária e pensar desafios que contemplem as necessidades das crianças. Entendemos que esse desafio possa ser sentido por muitos professores, atuando ou não em turmas multi-idades, pois é uma tarefa complexa conhecer o que as crianças fazem na escola e o que as motiva a construir novos conhecimentos, tendo em vista a diversidade de teorias necessárias para compreender a infância de maneira ampla e construir uma docência embasada no respeito às culturas infantis.

Outros desafios referem-se à organização de propostas para todos os grupos de crianças que se organizam nas turmas. Propostas que qualifiquem o que as crianças fazem, pensando especificamente no contexto das turmas multi-idades, tendo em vista que as formas de explorar, conhecer e ampliar os repertórios de conhecimento se diferem muito entre as crianças, bem como a organização de tempos e espaços internos e externos nos quais as crianças de diferentes idades se encontram para brincar e trocar experiências, construindo um espaço de aprendizagem compartilhada. Para a maioria dos professores que participaram da pesquisa, pensar o planejamento a partir das observações e escuta das crianças é um grande desafio, bem como acompanhar os processos de construção de conhecimento dos pequenos grupos que se formam, considerando a diversidade de conhecimentos produzidos pelas crianças a partir da organização com diversas idades compartilhando o mesmo espaço.

O planejamento constitui-se como um dos elementos fundamentais para a estruturação do trabalho docente na EI, pois envolve reflexão crítica sobre a prática e "[...] é o momento de reflexão do professor, que a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço [da criança na EI]". (CORSINO, 2009, p. 119).

Ele é um dos instrumentos da e para a prática docente e pode ser visto como "[...] um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças." (OSTETTO, 2000, p. 177). Considerado como imprescindível para a organização do trabalho junto com o grupo de crianças, questionamos como é, para os educadores, planejar propostas para o grupo multietário. Para todos os professores participantes da pesquisa, planejar para esse contexto é um desafio e ainda acrescentam: *"[...] é difícil, pois muitas vezes não consigo pensar em propostas que envolvam a maioria das crianças." (Professor 1).*

O Professor 4 complementa argumentando que *"Além de ser muito complexo, pois é difícil considerar os interesses de cada criança em pelo menos um espaço bem como suas necessidades."*

O processo de planejar é desafio para muitos professores, pois:

> Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67)

Ao organizar o planejamento, nos desafiamos a propor diferentes possibilidades de interação e brincadeira, por entender que essa é uma das formas de respeitar a individualidade das crianças e suas escolhas. Tanto para turmas multi-idades como para aquelas que se reúnem por faixas etárias semelhantes, esse movimento de ter mais de um espaço para brincar é entendido, por nós, como uma das formas de desconstruir a ideia de padronização na EI e garantir tempos-espaços de desenvolvimento integral das crianças. Porém, quando pensamos no planejamento de diferentes espaços para um grupo com necessidades diversas em termos de exploração de materiais e construção de brincadeiras compartilhadas, percebemos o grande desafio que é ser professor nesse contexto. Por isso, mais do que pensar em propostas, precisamos pensar em cada criança e em o que a desafia nesse momento, para tentar encontrar brincadeiras nas quais os grupos se encontrem e construam aprendizagens compartilhadas.

Para os professores contratados que atuam na multi-idade, planejar para o grupo de crianças de 1 ano 6 meses a 6 anos é desafiante devido a tantas demandas que essa organização acarreta para o dia-a-dia em sala como especifica o Professor 3, ao afirmar que:

> *É desafiante, tendo em vista as diferentes demandas, características de sua fase de desenvolvimento, seus interesses e especificidades. Um planejamento exige um olhar atento às demandas de cada criança, de cada grupo e pensar esse planejamento para as multi-idades, exige também outras estratégias: pensar em espaços que contemplem materiais para ambas idades, para interesses diversos, em momento diversos, atendendo as necessidades individuais. As crianças maiores gostam de desafios como jogos, regras, invenções e as menores ainda não compreendem essas organizações e nem sempre se interessam pelo que os "grandes" ensinam, pois suas formas de exploração são distintas.*

A partir das colocações da professora acima, observa-se uma preocupação quanto a contemplar os interesses e especificidades das crianças pequenas e das maiores e quanto isso reflete na hora de planejar para prever algumas propostas e organização dos espaços. Quando pontuamos as especificidades de cada grupo, pensamos de maneira geral em todos os momentos que as crianças compartilham, como as brincadeiras, a alimentação, os cuidados com o corpo e higiene, o descanso e o acolhimento de cada um. Na UEIIA, não temos um momento específico do dia para que todas as crianças descansem, pois entendemos que essa não é uma necessidade de todas e que elas não sentem sono ao mesmo tempo. Por isso, quando alguma criança está cansada e quer descansar, organizamos um espaço tranquilo na sala para que ela relaxe. Mas isso nem sempre é fácil quando outras crianças já estão organizadas em suas brincadeiras e, naturalmente, produzindo sons de acordo com o contexto que está sendo reinventado. Temos tentado encontrar soluções para que as crianças que estão cansadas possam descansar ao mesmo tempo em que as que não estão cansadas possam brincar, mas esse é um grande desafio diário para muitas turmas.

Outra questão importante, pensando nas especificidades, é a importância do professor estar atento a todas as formas de comunicação das crianças para entender seus interesses e fazer as escolhas no planejamento. Como nas turmas multi-idades algumas crianças que constituem o grupo ainda estão em desenvolvimento da linguagem oral, muitas vezes, sobressaem-se as demandas das crianças maiores por utilizarem-se da fala e sinalizarem o que desejam, seus interesses e curiosidades.

Nesse sentido, o Professor 2 compartilha dessa mesma proposição ao mencionar que: *"Levando em consideração as demandas da turma, torna-se um movimento que, por vezes, leva em consideração apenas as necessidades do grupo de crianças maiores"*. Além de se expressar usando a linguagem oral, as crianças grandes são a maioria do grupo. Ao mesmo tempo em que já têm maior autonomia para organizar brincadeiras e realizar tarefas cotidianas como comer sem ajuda, organizar seus materiais e colaborar com a organi-

zação dos espaços coletivos, muitos desses grupos necessitam de mediações dos adultos para construção de relações democráticas, para conversar sobre suas hipóteses e realizar pesquisas ou para construir e compreender regras dos jogos ou de brincadeiras estruturadas. Nesse contexto, muitas crianças pequenas demonstram interesse em acompanhar alguns dos movimentos dos colegas maiores, mas nem sempre encontram acolhimento para seus desejos ou se desinteressam ao longo da brincadeira, escolhendo outros espaços para brincar e explorar. Embora o grupo de professores compreenda e se esforce para potencializar as diversas linguagens das crianças, tem sido um grande desafio acompanhar os movimentos dos grupos de brincadeira e traduzir essa escuta em propostas que desafiem cada criança em algum momento.

As orientações das DCNEIS também definem que:

> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Os argumentos dos professores ao considerar o planejamento para turmas multi-idades mostram como este é um processo complexo, pois este envolve muitas demandas que essa organização acarreta, além de ser um desafio projetar propostas que venham a contemplar todas as crianças e suas especificidades. Nesse sentido, o que os educadores participantes da pesquisa compartilham são inquietações também referente a encontrar um equilíbrio no planejamento e que este possa contemplar os interesses e as necessidades das crianças menores e das maiores.

"Dosar" as organizações de espaços de brincadeiras e interação para as crianças menores e maiores

O termo dosar, em nosso dicionário, refere-se a "determinar a dose/dosar um remédio" ou "misturar nas devidas proporções". Acreditamos que esse possa ser um termo a ser empregado para traduzir as ponderações dos educadores participantes da pesquisa, ao descrever como é, para eles, organizar espaços de brincadeira e interação nas turmas multi-idades.

Conseguir "misturar nas devidas proporções" e como conseguir organizar os espaços de brincadeiras e interação para as crianças menores e maiores *"É gratificante, quando se consegue organizar junto com as crianças de forma a potencializar os espaços e propostas." (Professor 4).*

Quando pensamos na ampliação das faixas etárias das turmas multi-idades, já observávamos a interação intensa de crianças de diferentes idades em

espaços compartilhados entre as turmas ou em propostas coletivas da escola. A forma como crianças maiores e menores encontram de brincar juntos e estabelecer vínculos, nos motivou a pensar nessa organização. Organizar todas as crianças juntas e pensar em propostas para brincadeiras compartilhadas implica compreender que cada criança irá inventar um jeito de brincar a partir dos materiais e dos espaços organizados no dia. O professor 2 destaca espaços e propostas nos quais percebe que sua turma interage misturando as idades:

> *Disponibilizar jogos que instiguem os maiores e que ao mesmo tempo contemplem as necessidades dos menores. Espaços de circulação e interação entre os grupos requer um olhar atento para quais brinquedos, espaços externos e brincadeiras favorecem todos os grupos.*

A partir da observação atenta e da escuta sensível, cada professor faz escolhas diárias de espaços para brincar, com o objetivo de organizar os diferentes grupos de brincadeiras que se formam no dia. De acordo com o que é proposto, as crianças se organizam de diferentes maneiras, pelo interesse de cada um. Não há uma determinação, por parte do professor, de quem deve participar das propostas e o convite é feito a todos. Entretanto, dependendo da brincadeira, há maior interesse de crianças maiores, como o caso das pesquisas ou das sequências de propostas sobre um mesmo assunto. Para a Professora 6, esse é *[...] um momento que instiga a criatividade, ludicidade e a imaginação das crianças. Gosto de vê-los pesquisando, querendo saber mais sobre determinado assunto"*. Organizar momentos como esse para que as crianças maiores tenham desafios de compreensão do mundo são uma tarefa difícil em muitos grupos multietários que participaram dessa pesquisa, tendo em vista a necessidade de mediação constante das professoras com as crianças menores que não estão participando dessa proposta ou que desejam participar, mas ainda não correspondem às expectativas de desenvolvimento das crianças maiores, como a fala e, por isso, têm pouco espaço para compartilhar seu conhecimento.

A organização de espaços e oferecimento de materiais necessários à participação das crianças em suas brincadeiras, à expressão das mesmas nas diferentes linguagens foi considerado ao questionar os professores participantes da pesquisa. Para eles

> *[...] a escolha dos materiais define ao final quais vivências e como será a aprendizagem da criança. Sinto que às vezes a escolha dos materiais ocorre de forma aleatória, não pensando em todas as potencialidades que um bambolê pode despertar no corpo de cada criança. Acredito que devemos conversar e estudar este aspecto com o grupo. (Professor 7)*

Outro professor complementa dizendo que *"Ao selecionar os materiais, penso no interesse e nas possibilidades permitidas por eles." (Professor 1).* En-

tre os professores participantes da pesquisa, um deles menciona a preocupação que tem com as crianças menores ao selecionar materiais: *"Levando em consideração o envolvimento e todos os grupos e que os menores não "se machuquem", por exemplo: peças de jogos muito pequenas." (Professor 2)*

Os demais professores mencionaram a importância de ter um acervo maior de materiais na escola, pois é difícil adquirir os materiais que são necessários para desenvolver propostas. A UEIIA conta com as doações feitas pela UFSM e pelas famílias que fazem parte da escola e nem sempre consegue adquirir, em quantidades suficientes, todos os recursos necessários para que as crianças façam suas criações. Além disso, os professores ressaltam a importância de um tempo maior dedicado a seleção dos materiais para exploração e criação das crianças, tendo em vista a importância que a materialidade tem na nossa proposta.

Outra questão importante para pensar a dosagem de atuação do professor nas turmas multi-idades refere-se as diferentes formas de mediar as relações das crianças. A mediação nos diversos momentos de organização da turma, tanto nas brincadeiras e propostas como momentos de higiene, alimentação e conflitos, para os professores participantes da pesquisa: "É delicado, pois cada criança, pequena e grande, tem suas necessidades individuais. As crianças menores exigem que um adulto as acompanhe nas mediações em brincadeiras e nos momentos de higiene e alimentação." (Professor 3)

Argumentando também que os processos de mediação das crianças maiores e menores são diferentes, um dos professores participante ressalta que "*Requer atenção e tempo para tais movimentos, uma vez que, enquanto os maiores já têm uma autonomia mais construída os menores demandam tempo como já dito, para realização das propostas e rotinas" (Professor 2)*

Em muitos momentos do dia, percebemos a cooperação entre crianças de todas as idades para a organização das tarefas cotidianas. Entretanto, a maioria das mediações relacionadas à organização das brincadeiras e à resolução de conflitos precisa do apoio de um adulto para acontecer de forma justa. Além disso, para que as brincadeiras aconteçam com a interação de diferentes idades, muitas vezes, é importante a presença do professor, como coadjuvante da brincadeira, para contribuir com aqueles que estão aprendendo a brincar em grupo.

Nos momentos de conflito entre as crianças, dialogamos sobre o que aconteceu e pensamos em formas de resolver o problema, dependendo do que cada criança relata. Para um dos professores a mediação nesse momento ainda precisam ser mais qualificados para atender melhor as crianças:

> *Acredito que esses momentos são bem importantes que a equipe de professores trabalhe conjuntamente e fale na mesma linguagem (bolsistas e professores). Que exista uma organização entre*

> *o grupo para que possam atender da melhor forma as crianças e não sobrecarregar ninguém. Que todos os envolvidos nesse processo possam participar de todos os momentos, pois todos têm a aprender. (Professor 6)*

Um dos professores participantes da pesquisa se posiciona justificando que:

> *Para a grande maioria das crianças a orientação e mediação dos momentos é tranquilo, pois já temos uma relação que propicia isso. Eles sabem que nossas brincadeiras são prazerosas e desafiadoras, porém eventualmente alguma criança prefere realiza sua própria brincadeira. O respeito que tenho por elas permite que estas orientações e mediações aconteçam de forma não autoritária, mas de forma justa em caso de conflitos por exemplo. (Professor 7)*

Quando pensamos nas mediações e na forma como resolvemos as situações com as crianças, além da faixa etária, pensamos na história de vida de cada um, nos seus desafios cotidianos e em maneiras de ajudá-la a resolver os problemas que surgem no dia a dia de um ambiente compartilhado. Embora seja desafiador estabelecer formas diferentes de resolver cada situação, isso faz parte do respeito a individualidade da criança e do momento em que cada um vive e compartilha na escola.

Observar, registrar e avaliar os avanços de cada criança: desafio na multi-idade

Para os professores que atuam em turmas multietárias, os processos de observar, registrar e avaliar os avanços de cada criança constituem como desafios da prática docente. Entre as colocações, alguns dos professores ressaltam que esse processo se torna ainda mais desafiante devido às demandas originadas pela configuração da turma multi-idade: "*Observar os avanços das crianças em turma de multi-idade é um desafio, pois no dia-a-dia em sala com tantas demandas é difícil." (Professor 1)*

Complementando as colações pontuadas acima outro professor ratifica que:

> *Nosso objetivo como professores é este: observar, avaliar e registrar os avanços de cada criança, mas em uma turma multi-idade se torna mais complexo, pois precisamos também considerar as características de cada faixa etária. Precisamos então de tempo e espaço para fazer esses movimentos e nem sempre conseguimos o que acaba desqualificando nosso trabalho. (Professor 3)*

Entre os professores da pesquisa, um deles especifica que fazer esse movimento de observar, a registrar e avaliar os avanços de cada criança se diferencia quanto às faixas etárias, justificando que as crianças menores necessitam mais da presença constante do professor para conseguir acompanhá-las com devida atenção.

> *Para as crianças maiores é um processo mais facilmente identificado devido aos seus movimentos. Quanto aos menores, alguns devido às suas especificidades não conseguimos estar tão presentes como gostaríamos auxiliando e em seus desafios diversos. (Professor 4)*

Acompanhar o percurso de descobertas e construções de um grupo de crianças que tem oportunidade de criar e experimentar diversas situações é bastante desafiador. Temos percebido que esse movimento é ainda mais desafiante quando não temos um parâmetro e precisamos estar atentos a todos os movimentos das crianças para perceber sua trajetória junto ao grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos questionários evidenciamos que as crianças fazem escolhas de acordo com suas preferências e também aprendem a compartilhar, e com destaque a intencionalidade dos professores em organizar propostas simultâneas que contemplem os interesses de todas as crianças. Esse é um grande desafio na Educação Infantil, independente da maneira com os agrupamentos são organizados, evidenciando a necessidade de se respeitar os interesses individuais e valorizar os interesses coletivos, de modo que todas as crianças possam, a partir dos materiais disponíveis, organizar suas brincadeiras ou participar das propostas iniciadas pelos professores e no transcorrer das interações, reelaborar os enredos e as regras das brincadeiras.

É importante para as crianças interagirem com parceiros que tenham diversificadas vivências, considerando que as decisões infantis dependem das oportunidades de interagir com parceiros diferentes, de participar em propostas envolvendo desafios e linguagens, e do perfil de cada criança. A questão etária interfere em alguma medida na construção dos vínculos de afeto e amizade, mas ela não é determinante. Para Prado (2015, p.33), o reconhecimento "da capacidade das crianças pequenas de construírem culturas na diversidade etária representa a criação de um conceito recente de infância".

Nesse sentido, evidenciamos que as demandas e exigências são percebidas e compreendidas por meio da observação, do registro e da avaliação, e é nesse "contexto de escuta" (RINALDI, 2016) e no envolvimento diário com as crianças que as ações docentes são (re)significadas.

> Somente observando as crianças é que o adulto pode conquistar a sua leveza, caminhar a seu lado, e contribuir para tecer os fios da rede de ações e interações que estão em jogo sem interrompê-lo ou rompê-la, mas construindo oportunidades para possíveis novas experiências e novas aprendizagens. (FORTUNATI; ZANGONI, 2016, p.76)

Por fim ser professor de Educação Infantil em turmas multietárias constitui-se em um processo constante de desconstrução de padrões, referentes ao

que as crianças fazem na escola e às escolhas que os professores fazem cotidianamente na organização do planejamento, na forma como faz as mediações no grupo e possibilita (ou não) as construções coletivas a partir de interações e brincadeiras. Entendemos que essa é uma maneira desafiadora de viver a docência, pois, além das conquistas, surgem dúvidas e frustrações, exigindo momentos de reflexão individuais e coletivos. Cabe destacar que a UEIIA oferece encontros de formação continuada, de planejamento, de registro e de acompanhamento dos processos docentes vividos, o que possibilita avaliações para a proposição de novas alterações na organização curricular em relação às diferentes faixas etárias ao longo dos anos, evidenciando a construção de sentidos acerca da docência com a infância e a busca de soluções para os dilemas, sustentando a perspectiva de rompimento da lógica escolar homogeneizadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRASIL. **Critérios para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança.** 2 ed. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na Educação Infantil. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, Cap. 8, p. 117-121.

FORTUNATI A.; ZANGONI, S. Provocar com oportunidades as experiências. In: FORTUNATI, A. (Org.). **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS, 2016.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M.A (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Encontros e encantamentos na Educação Infantil.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 2000, p. 175-200.

PRADO, P. D. **Educação Infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015.

RINALDI, C. **Diálogos com ReggioEmilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

TOGNETTI, G. O protagonismo das crianças e pedagogia indireta. Dar vida às experiências das crianças através das relações. In: FORTUNATI, A. (Org.). **Por um currículo aberto ao possível**. Protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS, 2017.

VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014 - 2024

Ana Clarisse Alencar Barbosa
anaclarissealencarbarbosa@gmail.com
Sandra Cristina Vanzuita da Silva
sandras@univali.br
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado PPGE, Itajaí, SC, Brasil
Grupo de Pesquisa: Contextos de Educação da Criança

RESUMO

Pretendemos apresentar com este trabalho uma análise crítica das estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024), principalmente aquelas relacionadas à formação e a valorização de professores no atendimento às crianças inseridas na Educação Básica. O PNE 2014-2024 é um documento composto por metas e estratégias que se estruturam em quatro blocos, define os rumos da educação no país. Um dos blocos de metas trata da valorização dos profissionais da educação, tema este considerado crucial para que outras metas sejam atingidas. As estratégias propõem a garantia de formação específica de nível superior a todos os professores e professoras da Educação Básica, e a garantia que todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica tenham formação continuada. Tais estratégias contribuíram sobremaneira para a garantia e continuidade do aumento das políticas públicas para o ensino superior, observadas nas últimas décadas. Se pensarmos nestas políticas como qualificação profissional é possível encará-las como uma ação estratégica para melhoria da Educação Básica, visto que o campo da Educação Infantil é o que mais cresce, principalmente depois da meta 1 do PNE 2014-2024, que é universalizar até 2016, a Educação Infantil. Contudo, no Brasil 80% das instituições que ofertam o curso de Pedagogia são privadas. Tais instituições por meio de seus currículos e dos modos como são ofertados os cursos, criam subjetividades que vão constituindo as práticas docentes. Tornar-se um Pedagogo para atuar no contexto brasileiro, onde é possível encontrar diferentes infâncias requer uma formação inicial desenvolvida sob uma perspectiva complexa de ensino, pois essa profissão está permeada de múltiplas relações formativas, tanto pedagógicas quanto comunicativas, interativas, cognitivas, psicológicas, afetivas, estéticas, bem como ético-morais, políticas e socioculturais. Entendemos que a formação inicial não é a única chave para as transformações educacionais, porém a qualidade da sua execução possibilita espaços e práticas muito melhores. Reconhecemos que, apesar dos dados apontarem para uma massificação de um único modelo para a for-

mação de Pedagogos, há outros projetos educacionais espalhados pelo Brasil, que buscam construir caminhos alternativos aos modelos gerencialistas neoliberais. São esses modelos que poderão gerar novos estudos contrapondo a realidade encontrada em nossas análises.

Palavras-chave: Pedagogia; formação inicial; Plano Nacional de Educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa Contextos da Educação da Criança, que tem por objetivo compreender os diferentes contextos nos quais as crianças estão sendo educadas. Em nossas pesquisas, analisamos e descrevemos as relações, rupturas, acontecimentos, continuidades e descontinuidades que se originam nos discursos e práticas. Por isso, estudamos os contextos das políticas de infância e de educação, os contextos da formação e prática docente, contextos da educação infantil e anos iniciais e seus elementos constitutivos.

Neste artigo, pretendemos apresentar uma análise crítica das estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE, relacionadas à formação e a valorização de professores que irão atenderas crianças inseridas na Educação Básica. Além do PNE o texto destaca outras políticas que definem como e onde serão formados estes profissionais. Pretendemos assim, trazer à tona reflexões sobre as possibilidades que se apresentam para a formação de Pedagogos no Brasil.

O caminho metodológico teve como referência a abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2003) e para a análise dos dados utilizamos como fundamento os trabalhos desenvolvidos por autores da Sociologia Crítica (DALE, 2011; BALL, 2014).

Essas reflexões poderão contribuir para a área e, também, para o desenvolvimento de uma perspectiva formativa que dê condições aos profissionais da Educação Básica escolher, contestar, duvidar e construir caminhos alternativos na contramão de modelos únicos e hegemônicos.

Contextos, exigências e evidências: Políticas e definições

Atualmente a educação está premida por pressões advindas de variados grupos sociais, dos novos ordenamentos estruturais do mundo contemporâneo e das novas competências exigidas para o desenvolvimento social. Somado a isso, a realização de diversos fóruns mundiais, nacionais e regionais sobre Educação, financiados por agências e organismos internacionais definem recomendações e estratégias aos governos, para formulação de suas políticas educacionais. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) é um exemplo, o documento composto por metas e estratégias que se estruturam em quatro blocos, define os rumos da educação no país.

Um dos blocos de metas trata da valorização dos profissionais da educação, tema este considerado crucial para que outras metas sejam atingidas. As estratégias propõem a garantia de formação específica de nível superior a todos os professores e professoras da Educação Básica, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua, outra estratégia aponta para a formação em nível de pós-graduação de 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE e, ainda, a garantia que todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica tenham formação continuada em sua área de atuação. Tais estratégias contribuíram sobremaneira para a garantia e continuidade do aumento das políticas públicas para o setor, observadas nas últimas décadas.

Em consonância com o PNE, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Assim, de acordo com a resolução a instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à Base Comum Curricular Nacional.

Sobre a formação continuada a sua compreensão é essencial para a profissionalização, sendo inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como, ao projeto pedagógico da instituição de Educação Básica. Portanto, assim como o PNE, a resolução considera a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira entre outros. Se pensarmos nestas políticas como qualificação profissional é possível encará-las como uma ação estratégica na melhoria da Educação Básica.

Contudo, uma contradição se apresenta diante das indicações da resolução e do PNE, o que se vê é o surgimento de instituições de Ensino Superior privadas, interessadas em oferecer cursos de formação inicial para demanda de jovens e adultos sem formação em nível superior. Percebe-se ainda um aumento significativo de formação continuada para aqueles que já estão formados, seja em nível de especialização, ou cursos de curta duração.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011), as instituições públicas pouco ofereceram, na última década, cursos de bacharelado com licenciatura a distância. Nesse tipo de curso e modalidade de ensino, as matrículas ocorrem muito mais na área privada e com um aumento bem significativo. Para a autora, a inversão nesses dados está certamente associada a políticas que favorecem esse segmento de Instituições de Ensino Superior (IES).

Ao longo dos últimos dez anos, as políticas públicas educacionais nos países desenvolvidos tem desenvolvido um modelo velado de privatização, por

meio das parcerias público-privadas, incentivadas pela criação de políticas para o aumento do acesso a todos os níveis de Educação, principalmente, àquelas de acesso ao Ensino Superior, que afetam, por consequência, a formação dos Pedagogos. São exemplos das ações produzidas pelos governos: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que cria rankings das universidades e atua como um regulador não tradicional da mesma forma que a mão invisível do mercado, do liberalismo clássico; o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); e o Programa Universidade para Todos (Prouni), que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de Ensino Superior privadas, principalmente em cursos de licenciatura.

Ball (2013) destaca que as mudanças na linha tênue que divide público e privado são parte de redefinições no papel do Estado, que ocorrem como consequência da profunda crise atual. Este fenômeno ocorre no Ensino Superior, campo de qualificação de mão de obra para o mercado, mas também na Educação Básica, uma das formas dessa inserção, principalmente no ensino fundamental das redes públicas municipais de ensino, é a compra de sistemas apostilados, chamados também de *kits* pedagógicos.

No campo das políticas para a formação de professores, o que se observa é que instituições privadas têm formado mão de obra tanto para as escolas públicas quanto para as privadas. O campo da Educação Infantil é o que mais cresce, principalmente depois da meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE – (2014) que é universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, a área mais carente de profissionais com formação. Ainda de acordo com o PNE, a oferta de uma Educação Básica de qualidade para todos é um complexo desafio para as políticas públicas, assim, a proliferação e a dispersão das instituições de ensino superior é fato em muitos países da América Latina, o que atenta contra a sua qualidade, pois muitas destas não têm equipamento adequado como laboratórios e bibliotecas para manter uma formação de qualidade. Parece-nos que a formação é um único indicador para a qualidade no atendimento.

Brejo (2012) desenvolveu, em sua Tese, um estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina entre os anos de 1990 e 2010. Em seus estudos, a autora revela que nos dois contextos há um aumento significativo na criação de políticas educacionais desde a década de 1990. E que, na maioria dos textos dessas políticas, há uma forte tendência, direta ou indireta, na indicação da qualidade do ensino estar relacionada somente à formação inicial dos Pedagogos, reduzindo outras dimensões igualmente preponderantes.

Neste sentido, os Pedagogos vão se formando em escolas normais superiores, institutos superiores de educação, instituições provinciais ou municipais, institutos superiores de ensino técnico, universidades, faculdades. Segundo

dados do Censo do Ensino Superior (2016), no Brasil 80% das instituições que ofertam o curso de Pedagogia são privadas. Tais instituições por meio de seus currículos e dos modos como são ofertados os cursos, criam subjetividades que vão constituindo as práticas docentes. Nesses espaços, o que se vê é a oferta de um curso que forma um profissional polivalente, que poderá atuar em muitas áreas, ou seja, abre-se a possibilidade de um mercado maior, onde em um único curso é possível atuar em várias frentes.

O que se percebe é a preocupação com a empregabilidade e a performatividade desse sujeito, que deve se preparar para as demandas do mercado. O PNE garante ainda, uma parceria entre União, estado e municípios para a criação de uma política nacional para capacitar os profissionais da educação. Todos estes profissionais da Educação Básica, precisam ter curso superior até 2024. No que diz respeito a formação continuada, os profissionais da educação precisarão ter uma pós-graduação direcionada à sua área de conhecimento. Além, disso o Plano Nacional de Educação, incentiva as redes públicas da Educação Básica a equiparar o salário dos profissionais pela escolaridade, sendo que o prazo se encerra no final de 2020.

Outro ponto relevante é a determinação de um plano de carreira, tendo como base o piso salarial definido na Constituição Federal. Desse modo, percebe-se que tais políticas influenciaram sobremaneira o aumento da oferta, principalmente dos cursos de Pedagogia nas instituições privadas. As políticas emanadas para o setor abrem a possibilidade para uma formação genérica e de pouco aprofundamento em cada etapa da Educação Básica.

O que se vê de forma relativamente direta é que tanto as Diretrizes, quanto o PNE, impulsionam uma oferta comercial mais atraente, ou seja, um pacote completo em que o aluno sai formado para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. A expansão rápida do setor privado sobre a educação pública, não só a área educacional, no sentido de prestação de serviço, mas também de influência de definição de currículo, propostas metodológicas e formação dos profissionais da educação, principalmente a formação de Pedagogos, é sem dúvida impulsionada pelos dois lados da relação de troca, de oferta e de demanda.

Mercantilização da Formação de Pedagogos no Brasil

A ênfase e as expectativas sobre o setor educacional na ordenação neoliberal criou desafios completamente novos e distintos para a formação de Pedagogos e, por consequência, para os rumos da Educação Básica no Brasil. Ao ser considerada apenas como mais um serviço prestado à comunidade e perdendo suas propriedades de direito, a Educação no Brasil tornou-se alvo de grandes corporações. Nesse sentido, formar Pedagogos em empresas privadas passa a ser a solução tanto para os problemas das escolas públicas relativos

à falta de professores, mas também estimula instituições privadas, as quais podem ofertar cursos a distância que demandam de pouco espaço físico e com uma abrangência maior.

Vale ressaltar que, de forma tácita e, muitas vezes, intencional, as políticas para a formação inicial de Pedagogos induzem o crescimento de um mercado que vê, nesse perfil da população, consumidores potenciais para um determinado tipo de curso. A educação deveria se constituir como processo que promove a interação entre diferentes e diversas culturas que se manifestam na formação da personalidade da criança partindo das marcas que cada adulto carrega a partir de sua formação inicial. Mas o que se observa é uma homogeneização nos modelos ofertados.

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabeleceu, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005. Desta forma, os cursos de ensino a distância (EAD), o número de matrículas nas IES públicas e privadas do Brasil, esteve distribuído na faixa etária de 19 a 49 anos, concentrando-se entre a faixa de 25 a 34 anos, na sua grande maioria mulheres.

O que se observa é que o curso de Pedagogia é o mais procurado, destinando-se, de forma planejada, a uma população de baixa renda, na sua maioria mulheres trabalhadoras que veem no curso uma oportunidade de ascensão social. Diante do aumento nos números de matrícula, é necessária uma análise crítica sobre esses dados. Assim, há duas questões que emergem.

Uma delas é a preponderância de mulheres no ensino a distância, isso ocorre porque o curso que mais cresce nessa modalidade é a Pedagogia, como apresentado anteriormente. Percebemos, então, que a predominância histórica do gênero feminino na profissão de professores da Educação Básica e, principalmente na Educação Infantil é recorrente. Além desse fator, podemos afirmar que há certa ascensão social, pois, ao constatarmos a idade dessas mulheres, verificamos que não são aquelas que saem do Ensino Médio, mas as que voltam a estudar na busca de uma condição de vida melhor e de status social.

A segunda questão diz respeito ao novo perfil de estudantes que se matriculam no Ensino Superior, ou seja, trabalhadores, aqueles que pagam seus estudos com o salário, ou, ainda, que financiam, por meio do FIES, ou outros financiamentos privados, a possibilidade de cursar uma Universidade. Estes não dispõem do tempo necessário para estar em sala de aula, além de precisar de uma alternativa que lhe permita conciliar trabalho com o estudo de nível superior. Ou seja, são formas de redefinição e artefatos utilizados pelas

empresas privadas que não param de produzir demandas para sustentar o capital (DALE, 2011).

Por isso, entendemos que a políticas educacionais como o PNE, têm contribuído de forma bem significativa para o crescimento do mercado, que ajusta suas ações aumentando o consumo dos bens produzidos pelas grandes corporações, como medida de correção das demandas produzidas. São políticas formuladas a partir da lógica neoliberal, com textos que possibilitam e suscitam inúmeras formas para a mercantilização da formação de Pedagogos no Brasil.

Nessa lógica, pensada de forma intencional, as empresas privadas criam as mais variadas possibilidades para quem deseja trabalhar com Educação, quais sejam: oferecer facilidades, flexibilidade, superficialidade, preços acessíveis, atendimento às avaliações em larga escala, pouca rigidez, tanto teórica, quanto metodológica, entre outras. Essa oferta pode ser de cursos que formam os professores, na elaboração de materiais didáticos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, ou, ainda, um pacote completo de cursos de formação continuada, sites, exemplos de práticas pedagógicas definindo como e o que ensinarão os professores.

A implicação disso é que teremos muitos Pedagogos que, provavelmente, escolham essa profissão não como uma carreira, mas apenas como uma condição de ascensão social, visto que, muitas vezes, esses estudantes são os primeiros membros da família a cursar o Ensino Superior. É importante destacar que há o documento "Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância" (BRASIL, 2007), embora não tenha força de lei, passa a ser um caminho para que estes cursos expressem no seu Projeto Político Pedagógico, as seguintes dimensões: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

Juntamente com estes referenciais e com este trabalho, poderemos questionar e refletir, sobre como a formação inicial de Pedagogos tem contribuído para o desenvolvimento profissional, dos Pedagogos que irão atuar na Educação Básica. Tornar-se um Pedagogo para atuar no contexto brasileiro, onde é possível encontrar diferentes infâncias requer uma formação inicial desenvolvida sob uma perspectiva complexa de ensino, pois essa profissão está permeada de múltiplas relações formativas, tanto pedagógicas quanto comunicativas, interativas, cognitivas, psicológicas, afetivas, estéticas, bem como ético-morais, políticas e socioculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a formação inicial não é a única chave para as transformações educacionais, porém a qualidade da sua execução possibilita espaços

e práticas muito melhores. Este estudo torna-se relevante para o campo da formação inicial de Pedagogos, um espaço de tensões, embates, olhares e de pontos de vista entre diferentes pesquisadores.

Podemos perceber que a Pedagogia está em sua caminhada sendo observada, analisada, estruturada por diversas maneiras. Não podemos afirmar que exista um consenso entre os estudiosos, mas abrem-se, assim, possibilidades de a cada momento surgirem novas possibilidades de conceituação. Assim, compreendemos que as Universidades, assim como a educação como bem público, estão à serviço da sociedade e podem ser uma possibilidade de uma formação de qualidade.

Entendemos que é nesse espaço que a formação do Pedagogo que irá atuar na Educação Básica, deveria ser constituída, pois é uma instituição que tem por missão a formação de cidadãos e de recursos humanos, garantindo a produção de conhecimentos inovadores e críticos, que exige respeito à diversidade, à heterogeneidade, à pluralidade das ideias. O Ensino Superior é um lugar de muita responsabilidade que nos impõe alguns desafios, dentre eles, a produção científica e tecnológica, a excelência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas, principalmente, a pertinência social, possibilitando o acesso de todos a um ensino de qualidade.

Considerando tal afirmação, perguntamo-nos: Como e em que espaços as políticas públicas têm induzido o acesso ao Ensino Superior, principalmente a formação inicial de Pedagogos? Reconhecemos que, apesar dos dados apontarem para uma massificação de um único modelo para a formação de Pedagogos, há outros projetos educacionais espalhados pelo Brasil que buscam construir caminhos alternativos aos modelos gerencialistas neoliberais. São esses modelos que poderão gerar novos estudos contrapondo a realidade encontrada neste estudo.

Assim, entendemos que outros estudos podem empreender esforços no sentido de investigar o fenômeno da privatização da formação inicial de Pedagogos utilizando outros instrumentos, outros dados e outras perceptivas teóricas que enriquecerão sobremaneira as discussões e a melhoria da Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf acesso em: 4 de outubro de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junhode 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília :Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**: 2014 – Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

BREJO, J. A. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)**. 2012. 282 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2012.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p.221-236, 2003.

DALE, R. ROBERTSON S. Pesquisar a Educação em uma era globalizante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

INVESTIGAÇÕES NARRATIVAS COM PROFESSORAS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thais da Costa Motta
mottathais2015@gmail.com
Roberta Dias de Sousa
betadias3112@gmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ-FFP

RESUMO

O presente trabalho socializa reflexões de duas pesquisas que investigam a formação continuada de professoras das pequenas infâncias e se articulam com o *Grupo de Pesquisa Rede de Coletivos Docentes que estudam e narram sobre infância, alfabetização, leitura e escrita,* REDEALE. Nossos interesses investigativos são os processos formativos tecidos nas relações dialógicas (BAKHTIN, 2012), que acontecem entre professoras e crianças na Educação Infantil, compartilhados por meio das narrativas docentes. Buscamos construir uma investigação-cúmplice, pautada numa escuta sensível (BARBIER, 2007), dos diálogos entre nós: pesquisadoras, professoras, crianças, compreendo a formação como um processo investigativo, intencional e reflexivo sobre as experiências e a identidade docente. Na perspectiva da *pesquisa formação*, cujo aporte teórico-metodológico se ancora no campo dos estudos (auto)biográficos, dialogamos com as experiências formadoras que emergem das narrativas docentes, com intuito de pensar práticas pedagógicas cotidianas com os pequenos na Educação Infantil. Deste modo, buscamos contribuir para a construção de uma epistemologia da escuta e de uma epistemologia da prática. As duas pesquisas aqui compartilhadas se articulam a processos de formação continuada realizados com professoras da Educação Infantil de Itaboraí, município da região metropolitana do Rio de Janeiro. A primeira pesquisa objetiva perceber os sentidos da formação a partir do diálogo compreensivo com as narrativas das professoras em conversas com as crianças. Tais narrativas revelam concepções que fundamentam as práticas pedagógicas com os pequenos, narram as experiências e o processo formativo. Diálogos sobre diálogos, escritos em diários de itinerância, dispositivo de investigação adotado durante o curso de extensão *"Das Artes de Fazer às Artes de Dizer na Educação Infantil*" realizado em parceria entre a UERJ-FFP e a UNICAMP, em 2017 no município de Itaboraí. Foram 83 inscrições, 46 professoras selecionadas e 32 concluintes. A pesquisa em andamento traz como perspectiva de análise, a compreensão hermenêutica das narrativas (auto)biográficas das experiências pedagógicas com as crianças, produzidas no referido curso de extensão. Apoiada nos conceitos de diálogo alteritário como ato responsivo, a partir dos estudos de Bakhtin, a investigação busca, em cada uma das narrativas selecionadas pelas próprias professoras, as lições das experiências. A

segunda pesquisa socializa reflexões iniciais sobre a atual política de formação continuada desenvolvida através do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, proposta a partir do segundo semestre do ano de 2017, para coordenadoras pedagógicas e professoras que atuam na Educação Infantil. Reflexões que revelam as angústias e procuras por caminhos de autoformação que, muitas vezes, estão distantes das possibilidades docentes, ora pelo escasso tempo para formação dentro de um cotidiano de trabalho cada vez mais espoliado, ora pela pouca oferta de *espaçostempos* formativos oferecidos pela Política Pública.

Entre o instituído e o instituinte da formação continuada: experiências formadoras na Educação Infantil de Itaboraí

Ao socializarmos nossos interesses investigativos em compreender os processos formativos tecidos nas relações dialógicas (BAKHTIN, 2012), que acontecem entre professoras e crianças e entre professoras e professoras, temos como principal objetivo, investigar que contribuições as diferentes perspectivas da formação continuada trazem para a formação das professoras das pequenas infâncias, sejam elas *instituídas*, oferecidas pelas Secretarias de Educação e/ou Universidades e ainda, as *instituintes*, produzidas nas relações, no cotidiano da Educação Infantil do município de Itaboraí, Rio de Janeiro.

A primeira pesquisa objetiva perceber os sentidos da formação por meio do diálogo compreensivo com as narrativas das professoras em conversas com as crianças, principalmente a que acontece a partir dos deslocamentos produzidos pelas crianças à formação de suas professoras, quando são escutadas por elas. Uma dimensão *instituinte* da formação docente.

Já a segunda, socializar reflexões iniciais sobre a atual política de formação continuada desenvolvida através do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na Educação Infantil, pelo olhar de quem dela participou – coordenadoras pedagógicas e professoras. Um programa de formação *instituído* pelo Governo Federal em parceria com os municípios.

Ambas buscam construir uma investigação-cúmplice (PRADO; MORAIS, 2011) pautada numa escuta sensível (BARBIER, 2007), dos diálogos entre nós: pesquisadoras, professoras, crianças, compreendendo a formação como um processo investigativo, intencional e reflexivo sobre as experiências e a identidade docente. Tal compreensão tem por base a perspectiva da *pesquisa formação*, cujo aporte teórico-metodológico se ancora no campo dos estudos (auto)biográficos ao dialogarmos com as experiências formadoras que emergem das narrativas docentes, com intuito de pensar práticas pedagógicas cotidianas com os pequenos na Educação Infantil.

Entendemos a formação continuada como um conjunto de proposições, constituídas após a formação inicial e que objetivam dar continuidade a for-

mação ao longo da vida e da carreira docente, de modo relacional, contínuo e em diversas dimensões, uma polissemia de sentidos, cuja compreensão buscamos apoio na definição feita por Gatti (2008):

> [...] qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeos ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Essa polissemia de sentidos advém da palavra *formação,* que ao ser relacionada ao campo da formação profissional diz respeito tanto a um processo institucional como um movimento pessoal em seus desdobramentos em duas principais vertentes: formação em serviço e formação permanente. A formação em serviço, oferecida dentro do horário de trabalho e a formação permanente, refere-se ao "movimento formador intencional ou não que se dá na prática social, ao longo de toda a vida, inclusive antes da opção pela docência e ingresso na formação inicial" (BRAGANÇA; PEREZ, 2016, p.1165).

Neste sentido, ambas as pesquisas realizadas no contexto da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí, são formações em serviço. Atrelando os movimentos institucionais, propostos pela Secretaria de Educação – através do Programa de Formação – e pelas próprias Escolas, nas reuniões de planejamento e no cotidiano com as crianças, aos movimentos de formação pessoal de cada professora.

Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil: as crianças e a formação de suas professoras – a primeira pesquisa

O desejo por constituir uma *pesquisa formação* através de uma investigação-cúmplice com as professoras e com as crianças na Educação Infantil estão intimamente imbricados à minha própria história enquanto professora de crianças pequenas e por todas as experiências de vida e formação ligadas às infâncias.

Hoje, atuando como Supervisora Educacional e na Equipe Técnica Formadora da Secretaria Municipal de Educação do município de Itaboraí, diversas questões atreladas a formação dos formadores e a formação continuada nas escolas municipais se interpõem provocando em mim, inquietações.

No ano de 2017, nós, os chamados de assessores técnicos, "formadores" da Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí (SEME), responsáveis por acompanhar alguns dos processos de formação continuada das/os professoras/es da Rede Pública Municipal de Ensino, entre eles, os planejamentos coletivos nas escolas e as formações trimestrais e/ou permanentes, temos nos reunido em grupo de trabalho, intitulado GT de Formação Continuada para pensar: Qual tem sido o papel *político ideológico* que temos tido frente a formação dos professores? Temos pensado enquanto órgão público a fundamental articulação entre formação, carreira e valorização das/os professoras/es? O que é formação continuada em serviço e permanente? Para que ela serve? A quem ela serve? Como pensar proposições de formação continuada em uma Rede, que ainda não constituiu uma lei municipal em cumprimento a lei 11.738, no que se refere à garantia de 1/3 da carga horária da/o professora/or para se dedicarem ao estudo, planejamento e avaliação do seu trabalho?

Foi mobilizado por estes questionamentos, que o GT se reuniu com o objetivo de pensar um programa indutor de políticas públicas municipais de formação em serviço para fazer cumprir as estratégias emanadas do Plano Municipal de Educação[132], mais especificamente a meta 15, que se refere à formação docente. Isso porque, até hoje a SEME vem realizando seu trabalho de fomento e acompanhamento da formação continuada dos professores sem ter por base um Programa de Formação capaz de garantir políticas públicas de formação continuada e valorização, garantidas por uma lei municipal.

Dentre os muitos debates realizados durante o GT, os atuais estudos teóricos sobre formação de professoras/es, têm nos provocado a (re)pensar as concepções e práticas sobre formação continuada que temos, com base nas enunciações constituídas historicamente pelas políticas nacionais de formação e valorização docente, demarcadas principalmente pela LDBEN 9394/96 e atualmente determinadas pelo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014, pela Resolução CNE nº 02/2015 e pelo Decreto nº 8.752/2016.

Isso provocou uma necessidade de avaliação das ações de formação continuada que a SEME vem historicamente realizando. Ação percebida como fundamentalmente necessária à Secretaria, já que é a responsável direta pela formação continuada na perspectiva da formação em serviço de seus profissionais.

O GT de formação debruçou-se especialmente sobre este processo com o objetivo de construir o primeiro Programa Municipal de Formação Continuada da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí. Após diversos encontros, leituras e debates, optou-se pela realização de uma pesquisa através de um questionário enviado às/aos professoras/es através do dispositivo Google Docs. O questionário contou com onze perguntas e teve como intenção conhecer um pouco melhoras/os docentes da Rede Municipal, a sua formação e o que pensam sobre a formação continuada, além de planejar propostas de formação em serviço para o ano de 2018.

[132]Lei Municipal Nº 2.556 de 22 de junho de 2015.

Foram respondidos até fevereiro de 2018, cerca de 380 (trezentos e oitenta) questionários. Estes podem evidenciar importantes e provocativos indícios ao município para pensar o Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino, inclusive, ao dar subsídios para propor fundamentação aos estudos e proposições de Políticas Públicas Municipais que atrelem formação profissional, condições de trabalho e valorização docente já há tanto tempo desejadas.

Paralelamente a este movimento desenvolvido no contexto do trabalho que cotidianamente realizo, iniciei, em 2017, o mestrado acadêmico na UERJ-FFP. Deste modo, venho desenvolvendo a *pesquisa formação* que focaliza a formação continuada das professoras das 313 turmas da Educação Infantil, sendo 83 turmas de creche e 230 turmas da pré-escola deste município. Coletivo composto majoritariamente por mulheres, cerca de 99%. Metade delas professoras e agentes educativas de creches estatutárias dos dois únicos concursos públicos específicos para Educação Infantil realizados no município; e a outra metade, professoras contratadas por processo seletivo simplificado. Dois aspectos importantes de serem levados em consideração em uma pesquisa sobre a formação docente: a docência feminina na Educação Infantil e a falta de políticas públicas de formação, carreira e valorização, no que se refere ao magistério para a educação das crianças pequenas.

Este contexto tem por base, uma concepção *histórico ideológica,* forjada por uma sociedade patriarcal no qual o papel da professora esteve ligado a ideia do cuidado e da maternagem como função natural, intrínsecas à mulher, logo, não exigindo uma formação para a profissionalidade, apenas saber cuidar. Sem uma formação específica, o que fundamentava as práticas era apenas a necessidade de um guia pedagógico, criado pelos "técnicos" no qual a professora pudesse reproduzir.

Com muitas resistências e militância esta concepção tem sido amplamente contestada. Sobre isto, Rocha (1999) sinaliza que o trabalho com as crianças pequenas implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a centralidade de se discutir sobre a importância da formação docente das professoras das pequenas infâncias.

Atentos às formas pelas quais os discursos e as estratégias (CERTEAU, 2014) reducionistas se engendram nas *políticas práticas* e *práticas políticas* cotidianas da escola, principalmente, no que se refere à educação das crianças pequenas; e por entender a complexidade de questões que estão atravessadas nesta situação, é que propus a *pesquisa formação* como um modo de resistência *político ideológica* sobre os sentidos da formação das/os professoras/es e as questões a ela atreladas. Neste contexto, movimentos a contrapelo, táticos (CERTEAU, 2014), (re)existentes e (contra) reformadores, são fundamentalmente necessários.

Por esta razão, me propus investigar que contribuições as diferentes perspectivas da formação continuada, trazem para a formação das professoras das

pequenas infâncias, principalmente a que acontece no cotidiano, a partir dos deslocamentos produzidos pelas crianças, quando escutadas por suas professoras. Isso, tendo por base a compreensão de que a formação docente da professora da Educação Infantil se constitui em diálogo com suas concepções de infâncias e como estas se traduz em práticas pedagógicas cotidianas com as crianças pequenas. Uma tríade complexa e intercessiva que exige investigar a formação a partir de dentro (NÓVOA, 2012), a partir do que a própria professora compreende e diz de sua formação.

Para tal, estabelecemos como metodologia da *pesquisa formação* o oferecimento, durante o 2º semestre de 2017, o curso de extensão – Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil, parceria entre os grupos de pesquisas, Polifonia (UERJ-FFP) e GEPEC (UNICAMP) com a Secretaria Municipal de Educação (SEME). Um curso de extensão que tinha como proposta, investigar a formação a partir do que acontece no cotidiano entre professoras e crianças, por meio de narrativas docentes sobre as experiências com as crianças. Foram 83 inscrições, 46 professoras selecionadas e 32 concluintes. O Curso de Extensão foi organizado em sete encontros presenciais cuja ementa foi construída com base em quatro focos de discussão: por que me tornei professora das pequenas infâncias? Que concepções de infâncias acreditamos? Que práticas pedagógicas temos com as crianças pequenas? Temos uma escuta sensível às narrativas das crianças pequenas?

Por esta razão, estabelecemos como um dos princípios do Curso de Extensão, o conceito de escuta sensível (BARBIER, 2002) às professoras e às crianças, pressupondo e conhecê-las como sujeitos, percebidos e aceitos incondicionalmente como um outro, legítimo em sua totalidade complexa, cuja palavra tem valor social, cultural, político, pois produzem conhecimento no mundo e sobre o mundo que operam. Trata-se de um *escutar-ver (*BARBIER, 2002), que exige de nós, tornar-nos também, *ouvintes-sensíveis* (BARBIER, 2002). Uma epistemologia da escuta para se criar uma epistemologia da prática.

Ao final do curso as professoras escolheram, dentre todas as narrativas pedagógicas inscritas nos diários, uma narrativa, que compreenderam como uma experiência essencialmente formadora. Narrativas que contam das concepções que fundamentam as práticas pedagógicas com os pequenos, que narram as experiências e a própria formação.

No intuito de compreender, na tessitura da narrativa pedagógica, a própria interpretação da formação pela professora apóio-menos conceitos de diálogo alteritário como atores ponsivo, a partir dos estudos de Bakhtin (2010) e tessitura da intriga, com Paul Ricoeur (1995) para buscar, por meio da compreensão hermenêutica, em diálogo com os diálogos das professoras com as crianças, as lições da experiência.

Porém, já ter de saída a clareza de que entre todas as narrativas contidas nos diários de itinerância, de acordo com a interpretação das professoras,

algumas, em especial, provocaram deslocamentos à formação, já nos parece fundamental. O que este fato tem a nos dizer? O que aconteceu no interior da professora para que esta experiência narrada fosse considerada como formadora? Que indícios de um trabalho reflexivo aparecem na narrativa? Em que medida as concepções de infâncias e as práticas pedagógicas com as crianças aparecem reflexiona das na narrativa como uma tessitura do próprio processo de pensar a formação? Essas são algumas perguntas que me auxiliam no processo de compreensão hermenêutica, pois segundo Ricoeur a própria narrativa traz elementos de sua própria interpretação, pois entende que o sujeito ao tomar consciência de si, já estaria se auto-interpretando, justo pelo fato de tecer a intriga.

Assim, ao dialogar com as narrativas das professoras com as crianças, tenho sido provocada a refletir sobre o meu *saber fazer* enquanto *formador a pesquisadora.* São deslocamentos que têm colaborado, inclusive, com as fundamentações e debates à proposição do Programa de Formação Continuada da Rede.

> *Escolhi dar aulas para crianças, porque gosto de dar aulas para crianças. Mas nunca me olharam com um olhar de admiração por isso. Só eu tenho admiração por mim. Por ter chegado até aqui. Desde que comecei a trabalhar, sempre estou fazendo cursos e formações, pois acredito que posso melhorar cada vez mais a minha prática. Mesmo que quase ninguém dê valor a isto. (Registro no diário de itinerância – Ana – 04 de setembro de 2017)*

A falta de importância dada à professora que trabalha com crianças pequenas fica evidenciada na narrativa de Ana. É uma dura constatação da realidade ao ouvirmos diretamente de quem vive a desvalorização. Ao mesmo tempo, ela defende a importância do campo, ao dizer que escolheu ser professora de crianças. E que a formação é necessária para fazer melhor o que já faz, "mesmo que quase ninguém dê valor a isto".

Esta narrativa nos convoca à militância, pois diante de um cenário em que para as crianças pequenas, bastam "políticas pequenas" (CAMPOS, 2012), a formação e a valorização dos profissionais que com elas trabalham, nos parece um grande desafio, justamente por ser uma das dimensões políticas da educação das infâncias, bastante precarizada.

E qual é a nossa responsabilidade enquanto formadores em uma Secretaria de Educação diante do lugar de importância nas pautas políticas referentes à Educação Infantil? Os movimentos que o Plano Municipal de Educação de Itaboraí tem exigido, mediante ao seu monitoramento e a efetivação de suas estratégias se coloca como um sugestivo espaço de mobilização. Mas o que as crianças também nos convocam a pensar sobre as políticas de formação e valorização da docência?

Como pode?

As segundas minha turma tem aula de Educação Física. Eles sempre fica empolgados com a presença do professor na escola.

Nesta segunda, após a aula do professor, João Pedro me perguntou:

- *Professora, como pode?*
- *Como pode, o quê? Perguntei a ele.*
- *Como pode tio Antônio não brincar com a gente lá fora?*
- *Ele faz o quê com vocês?*
- *Ele pede pra gente desenhar.*
- *E você queria fazer o que na aula?*
- *Ah, professora! Eu queria jogar bola que nem as crianças maiores.*
- *Na próxima aula, pede ao professor para ir lá fora com vocês!*
- *Tá bom professora. Se ele não for você fala com ele "pra gente".*

Vou ler meu passaporte na reunião de planejamento.

Narrativa pedagógica de Bya, escrita no diário 25/09/2017

As crianças chamam a nossa atenção para as práticas pedagógicas com elas. Elas nos dão indícios, sinais em avaliação sobre o cotidiano. Que cenas aparecem nesta narrativa? Uma criança que está relativizando com o adulto, o fato de não brincar. João Pedro parece saber que a brincadeira é um direito. E que no "currículo" oficial, jogar deveria estar contemplado, a priori. Então munido deste saber ele reflete: Como pode um professor de Educação Física que não leva a gente para brincar lá fora? Só propõe o mesmo tipo de atividade? Talvez os adultos não estivessem percebendo isto. Mas Bya, ao escutar João Pedro, percebeu que era importante pensar. A reunião de planejamento coletivo parece ser um *espaço tempo* propício à avaliação, ao estudo e a reflexão sobre a prática. Ter escutado aquela criança também.

Assim, garantir o direito ao *espaço tempo* de formação continuada, na perspectiva permanente e em serviço, além de momentos qualitativos de planejamento coletivos por meio de encontros entre professoras/es e de discussão sobre as práticas pedagógicas na escola, são movimentos de luta política fundamentais e que podem ser ainda mais potencializados se houver uma escuta sensível às crianças como um outro "sujeito de direitos, suscetível de inserir sua palavra no discurso social" (PASSEGGI, 2014, p.137).

A busca e aexperiência com o processo de formação de coordenadoras e professoras da Educação Infantil – a segunda pesquisa

Trabalhando na Rede de Municipal de Itaboraí desde 2007 como professora da infância venho acompanhando os processos de formação, seus avanços e retrocessos ao passar dos anos. Tínhamos uma política pública *instituída* pela SEME que promovia quatro formações continuadas durante o ano em horário de trabalho, atividades que não mais ocorrem em decorrência da falta de profissionais nas escolas que garantam a saída do professor e também da falta de verbas.

As professoras da Rede Municipal de Itaboraí, bem como todas as esferas da educação, vêm sofrendo nos últimos anos com a crise que chegou ao município. Além de alguns problemas estruturais e de verbas que já foram mais graves no período de 2014 a 2017, as escolas foram perdendo alguns direitos que já haviam sido conquistados, dentre eles o 1/3 de planejamento conforme a Lei 11.738/08 parágrafo 4º em que determina-se "Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos." No município, iniciou-se a implementação da lei em 2011 de forma experimental e foi consolidando-se nos anos seguintes, chegando a ter professores substitutos e de áreas diversificadas para garantir o direito do planejamento em local de livre escolha pelo/a professor/a. Nessa época existia o direito ao planejamento coletivo de duas horas semanais, garantidas pelo acréscimo de trinta minutos em quatro dias da semana para compensação desse horário.

A partir de 2017 o município só passou a assegurar as duas horas de planejamento coletivo, que ocorrem uma vez por semana com a liberação das crianças mais cedo. Outra perda que vem sendo sentida pelos profissionais de educação são as formações continuadas, que também ocorriam durante todo o ano em encontros bimestrais, tanto para coordenadores/as, como para professores/as. Isso ocorreu pela falta de profissionais tanto para elaboração e execução desses encontros como os que substituiriam o/a professor/a para que ele pudesse ser liberado.

Nesse cenário surge através do Governo Federal a inserção da Educação Infantil no PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O PNAIC é um compromisso entre os governos federal, estadual e municipal, que acontece desde 2012, e, segundo sua política, visa a melhoria do processo de alfabetização dos alunos do primeiro ciclo, proporcionando a alfabetização efetiva dos alunos até os oito anos de idade. No ano de 2017 a Educação Infantil foi inserida nesse pacto com intuito, de "promover experiências de leitura e escrita das crianças da pré-escola (4 e 5 anos)". Essa medida vem reforçar uma série de decisões do Governo Federal que, segundo o MEC, "buscam sanar os déficits no aprendizado dos anos iniciais do ensino fundamental" (Portal MEC, 2018).

No município, essa proposta chegou com outro viés pelos coordenadores locais e pela SEME, que optou por não desconstruir todo um processo pensado coletivamente com as professoras da rede desde 2012, e que resultou em um Referencial Curricular que possibilita um trabalho rico, estruturado em expectativas de aprendizagens e que traça um caminho a partir da brincadeira e neste sentido, nega mecanismos sistematizados de alfabetização na Educação Infantil. Com isso os encontros com as professoras foram pautados em concepções de infância que colocassem a criança como protagonista do processo e em situações de aprendizagem que promovessem o interesse pela leitura e escritas em o uso de atividades mecânicas e com intenção de alfabetização.

Em agosto de 2017 inicia-se a formação das coordenadoras da Educação Infantil para que essas façam em suas escolas as formações com as professoras no horário de planejamento, conforme orientação do MEC. E em outubro criam-se as turmas de professoras com seis formadoras locais devido ao grande número de professoras inscritas para essa formação com suas coordenadoras em suas escolas. Acreditamos que essa grande procura ocorreu pelo longo período que passaram sem outras formações dadas pela SEME.

Nesse momento tivemos o primeiro contato com as professoras, que nos fez perceber as angústias, as dúvidas e a busca por uma formação que abarcasse seus conflitos. No primeiro encontro, através de dinâmicas, percebemos que grande parte das professoras estavam muito preocupadas com a razão pela qual fariam parte desse pacto, se a partir daquele momento deveriam começar a alfabetizar as crianças de quatro anos e se haveria muitas mudanças no fazer pedagógico que vinham adotando até então. Outra preocupação recorrente foi quanto ao horário da formação, uma vez que esta acontecia no dia de planejamento das professoras, mas que por durar quatro horas, fazia com que algumas escolas dispensassem seus alunos e solicitassem a reposição do horário na semana seguinte. Essa decisão acarretava na perda do horário de planejamento por duas semanas seguidas o que atrapalhava o desenvolvimento das atividades pedagógicas, visto que esse é o único momento que elas possuem para encontro e planejamento nas unidades escolares. Embora essa organização nas escolas não fosse uma regra, a não garantia do horário de planejamento e de estudo trouxe vários questionamentos sobre os direitos dos/as professores/as e de tudo o que eles já vinham perdendo. Na fala de uma das cursistas do grupo vemos a insatisfação tanto com o tempo escasso para estudo, avaliação e planejamento como com as políticas públicas do município para os professores:

> Acho que a formação continuada deva acontecer de acordo com a demanda e as necessidades da instituição de ensino. (...) No entanto, vejo também a necessidade de haver o tempo adequado para o planejamento, visto que a tarefa docente exige estudo e pesquisa permanente para a melhoria do trabalho e também a qualidade do ensino.

A cursista relata nesse trecho que, embora saiba da importância que as formações têm para o/a professor/a, é necessário que se garanta o tempo para o planejamento e a pesquisa. Quanto às políticas públicas a cursista diz não conhecer nada além do PNAIC e da JOPEI que é a Jornada Pedagógica da Educação Infantil promovida pela coordenação da Educação Infantil anualmente onde os professores têm a oportunidade de expor os trabalhos realizados durante o ano sem as turmas.

> Desconheço as políticas efetivas de formação implementadas pela atual gestão. Até o momento fui convidada a participar da JOPEI, iniciativa municipal e do PNAIC, programa do governo federal.

Em outras falas percebemos o quanto para essas professoras, o momento de formação e de encontros com seus pares para debater sobre o trabalho nessa etapa de ensino é importante e contribui grandemente com suas práticas pedagógicas diárias, assim como as faz repensar questões de concepção de infância e de fazer pedagógico. Percebemos nessas falas a importância de momentos que possibilitem esses encontros e esse lugar da fala das professoras.

> Trocar e compartilhar informações e ideias com a formadora e com outros professores permitiu ampliar o diálogo com diferentes práticas e aperfeiçoar o trabalho que já fazíamos. Vimos que as crianças já não são mais meros receptores de informações e são vistos como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, e, ainda que pequenos, eles agem todo o tempo nesse processo de formação.

Outra percepção que tivemos durante os encontros com as cursistas foi com relação ao que elas esperam de uma formação. Pelas avaliações dos encontros percebemos o desejo latente em que fossem apresentadas atividades práticas, modelos do que elas poderiam realizar em sala de aula. Eram constantes nessas avaliações frases como "poderiam ter trazidos mais atividades práticas para trabalhar com as crianças" ou "esse encontro foi muito produtivo, pois trouxe exemplos de atividades". Percebemos a grande dificuldade que a professora temem criar seu próprio material, a partir de seu projeto de trabalho. A formação que muitas dessas professoras tiveram foi uma educação tradicional que promovia atividades repetidas e sequenciadas fora de um contexto em que a turma estivesse inserida. Quando você muda a práxis para uma concepção que perceba a criança como sujeito que pensa, cria, e produz cultura, muitas vezes esse/a professor/a não consegue criar e elaborar atividades que contemplemos assuntos a serem tratados, necessitando muitas vezes de um ponto de apoio para guiar seu trajeto com sua turma.

Vemos em Formosinho (2007) a necessidade do trabalho em rede para a desconstrução e reflexão sobre os modelos pedagógicos, para que as professoras possam refletir a partir de concepções de infância, de criança e de educação.

> Em uma perspectiva construtivista, a criação de comunidades de aprendizagens é condição essencial para a construção e a evolução dos modelos pedagógicos, pois permite uma reflexão constante sobre a práxis pedagógica do modelo.

Em meus encontros nesses oito meses com as cursistas pude perceber a grande necessidade que elas têm de estarem contato umas com as outras para formação. Muitas vezes são professoras que ficam sozinhas em escolas de grande porte com ensino fundamental, em que a educação infantil não é muito pensada pelos gestores. Outras embora trabalhem em escolas voltadas para educação infantil não conseguem se articular com seu grupo de trabalho para *heteroformação* (PINEAU, 2003). Percebi que algumas escolas promovem esses momentos com seus pares e que conseguem fazer desse pouco tempo que possuem juntas momentos de aprendizagem e de reflexão sobre suas práticas. A falta de políticas públicas e o não cumprimento da lei de 1/3 do planejamento para planejamento, avaliação e estudo dificultam esse processo e o desenvolvimento desses profissionais. A necessidade de elaborar um novo fazer pedagógico que acompanhe as novas infâncias que surgem trazem muita inquietação e desejo de aprender nas professoras.

A FORMAÇÃO QUE CONTINUA: QUESTÕES PARA NÃO CONCLUIR

De onde cada uma de nós olha, sente, percebe, pensa e promove a formação continuada com as professoras das infância sem Itaboraí? Que conflitos nos atravessam e questões nos movem a pesquisar?

Por entre pesquisas que investigamos sentidos das formações *instituídas*, oferecidas pela Secretaria, pelas Universidades e/ou pelas políticas de formação do Governo Federal, ou ainda, as que investigamos sentidos produzidos pelas formações *instituíntes*, produzidas a contrapelo, nos encontros entre professoras/es e crianças , no cotidiano, forjadas nas astúcias e na militância ao constituir epistemologias da prática, temos tido, mesmo que provisoriamente, algumas lições até aqui.

Inicialmente ambas as pesquisas nos auxiliam a pensar a formação continuada e suas contribuições para o *lócus* efetivo de nossos contextos de atuação. Assim, tanto a Secretaria quanto a Escola podem se favorecer dos movimentos reflexivos que as *pesquisas formação,* por meio das narrativas docentes, produzem.

Porém, as professoras ainda encontram muita dificuldade em promover sua formação, seja pelo pouco tempo livre que possuem, seja pela falta de políticas públicas, seja pela dificuldade em encontrar informações pertinentes para atender as suas necessidades e lacunas educacionais. Muitas vezes torna-se necessário que as professoras utilizem suas noites ou seus finais de semana para buscar cursos, seminários e/ou outros tipos de atividades para

colaborar com seu trabalho. Isso é o que podemos observar com a grande procura pelo PNAIC na Educação Infantil. Pois, mesmo ocorrendo de forma *instituída*, com objetivos que elas a princípio desconheciam e até mesmo temiam e sem nenhuma vantagem como bolsas de estudo, conforme ocorria no próprio Programa, quando fora oferecido para os/as professores/as do ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elas se inscreveram. Isso mostra a grande distância entre a política de formação em serviço e/ou continuada que ocorre no cotidiano e a vontade que essas professoras das infâncias têm de aprender e buscar caminhos de formação.

Por ora, temos concluído que há uma busca pelas professoras, por espaços coletivos de formação continuada. As professoras querem estar juntas e desejam se formar. Ouvir as experiências umas das outras e se fortalecerem em coletivos docentes. Outra questão que nos parece importante demarcar, é com relação ao interesse pela narrativa, como um dispositivo de reflexão sobre a prática. O curso de extensão foi pensado e divulgado com uma proposição clara: pensar a formação a partir da escrita de narrativas das experiências pedagógicas com as crianças. E ao contrário de que pensávamos inicialmente, foi um curso bastante procurado, mesmo à noite, fora do horário de trabalho, demonstrando uma preocupação com a formação da própria profissão. Fato este, que nos atravessa sobremaneira. O quanto há uma distância entre o desejo e o compromisso político das professoras com a sua profissão e com as crianças e as políticas públicas destinadas a elas. Distância entre o direito a ter 1/3 de sua jornada de trabalho destinada a estudar, se formar, planejar e avaliar o seu trabalho e o tempo possível, tão escasso frente ao que a política a pequenada, objetivamente, as permite desejar.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde** (*) René Barbier (Universidade Paris 8, CRISE). Disponível em: http://www.barbier-rd.nom.fr/ Conferênciana Escola Superior de Ciências da Saúde, 2002.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2012.

BRAGANÇA, I. F. S. PEREZ. J.G.M. Formação continuada em escolas de tempo integral: narrativas de professoras. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v.41, n 4, p. 1161-1182, out/dez.2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660612>.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação,** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**. Dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** v.13, nº 37 jan/abr, 2008.

NÓVOA. António. **Nada substitui um bom Professor**: Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. 2012, pp. 199-210.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**. Dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed; 2007. p. 13-36.

PASSEGGI, M. C. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de suapalavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A.C.; SAMPAIO, C.S.; PASSEGGI, M.C. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PNAIC. CADERNOS DE ESTUDOS. www.se.df.gov.br. Acesso em: 24 jul. 2018.

PRADO, Guilherme V. P, MORAIS, Jaqueline de F. S. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **Entre Ver**, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas, SP: Papirus. 1995.

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ESTUDO DOS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kallyne Kafuri Alves*
Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Vitória, Espírito Santo, Brasil
Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE)
Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES)
*kallynekafuri@hotmail.com

RESUMO

No tema das "Políticas para a Infância e a Formação de Professores" (eixo quatro do 6º GRUPECI), em vinculação com os estudos do GRUFAE que tematizam a formação inicial e continuada de professores, com atenção ao campo da Educação infantil, este texto apresenta recorte de pesquisa de doutoramento em curso, que aborda o tema da configuração das instituições conveniadas de Educação infantil (ICEIs). Nesse escopo temático, objetiva analisar a formação continuada (FC) em ICEIs, no contexto de um estado da região sudeste brasileira, com dados decorrentes de entrevista semiestruturada a gestores atuantes em secretarias e ICEIs. Sustentadas na perspectiva teórico metodológica bakhtiniana, que afirma a dialogia como elemento indispensável para a formação humana, abordamos a formação de professores considerando, na circulação de diferentes sentidos para ações formativas no campo de trabalho, a defesa de propostas de formação comprometidas com o desenvolvimento da profissionalidade docente, com vistas a afirmar o desenvolvimento integral das crianças. Atentas às particularidades dos contextos, a partir da imersão em 13 municípios com ICEIs, as análises apontam desafios relativos aos quadros funcionais (com trabalhadores não formados em Pedagogia), à gestão (com vinculação à instituições religiosas, seja no papel de mantenedoras ou de gestoras), à infraestrutura (com espaços não apropriados ao atendimento) e à captação de recursos (com a ausência de financiamento e a presença da cultura de doação), sinalizando que a luta em prol da Educação infantil abarca o (re)conhecimento dos diferentes espaços de atuação profissional, implicados com o desenvolvimento das ações de FC. Com isso, assinalamos que este estudo integra a aposta do GRUFAE na abordagem da formação de professores, perquirindo dados sobre a dinâmica de trabalho na educação infantil, atentas aos desmontes provocados no contexto de imposição de retrocessos na educação, em particular, com imposição de cortes de investimentos.

Palavras-chave: Educação infantil; Formação de professores; Instituições conveniadas de educação infantil.

INTRODUÇÃO

No eixo das políticas para a infância e formação de professores, a partir de pesquisa em doutoramento (ALVES, 2017), que focaliza a formação continuada em Instituições Conveniadas de Educação Infantil (ICEIs), tratamos neste texto de dimensões formativas que abarcam a diversidade de espaços educativos que atendem às crianças de zero a seis anos. Assim, buscamos refletir sobre a formação de professores em suas dimensões e especificidades (CÔCO, et. al., 2015), recortando os aspectos relativos dimensões da formação inicial e continuada nas ICEIs.

Para tanto, organizamos o texto em três tópicos a partir desta introdução. No primeiro tópico apresentamos a síntese da pesquisa, detalhando o foco, os objetivos e a perspectiva teórico-metodológica do estudo. No segundo tópico desenvolemos quatro temas a partir do assunto abordado – o primeiro relativo aos desafios referentes aos quadros funcionais nas ICEIs (com trabalhadores não formados em Pedagogia), o segundo pertinente à gestão das ICEIs (com vinculação à instituições religiosas, seja no papel de mantenedoras ou de gestoras), o terceiro relacionado à infraestrutura das ICEIs (com espaços não apropriados ao atendimento) e o quarto relativo à captação de recursos (com a ausência de financiamento e a presença da cultura de doação).

No terceiro tópico, por fim, desenvolvemos as considerações a partir do recorte apresentado, refletindo sobre a formação docente no contexto de atuação na EI, compreendendo que a escuta das diferentes realidades tem mobilizado aprendizagens sobre a atuação e o trabalho na EI (CÔCO, 2012). Assim, passamos ao próximo tópico, tratando da síntese de pesquisa que deriva este estudo, focalizando a atuação em instituições de EI.

A PESQUISA

A pesquisa tem como objetivo conhecer as realidades das ICEIs de um estado da região sudeste brasileira. Como ICEIs consideramos as instituição sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais ou filantrópicas). Para tanto, desenvolveu até então duas ações de campo, que compreendem o mapeamento das ICEIs do estado via lista do FNDE e o desenvolvimento de entrevistas com gestores da EI atuantes em secretarias e ICEIs. Nessa proposta, o trabalho de campo gerou um banco de dados organizados a partir da dimensão quantitativa (com o mapeamento de 8.785 ICEIs no Brasil e 13 ICEIs no estado pesquisado3) e qualitativa (com transcrições de 43 entrevistas semiestruturadas produzidas junto a gestores e membros de ICEI e com anotações em diário de campo da pesquisadora).

A partir da abordagem teórico-metodológica desenvolvida no interior do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), esta meto-

dologia está inspirada no princípio bakhtiniano (BAKHTIN, 2006; 2010; 2011) de reconhecer o contexto das diferentes vozes que constituem a EI e o campo de trabalho em nosso entorno e as arenas de disputas e do lugar da EI nas políticas públicas (ALVES; CÔCO, 2018). Além disso, possibilitando observar as manifestações de aprendizagens no encontro com diferentes outros, que constituem o campo da formação de professores. Com essa perspectiva, a partir do procedimento e exercício do conceito de escuta, desenvolvemos as entrevistas semiestruturadas, na aposta dos encontros (incluindo confrontros) como fomento ao exercício das dimensões formativas de professores.

Com os dados, observa-se que os participantes apresentam diferentes (de 24 a 60 anos), em sua maioria do sexo feminino (42) e com experiência em diferentes cargos e funções na educação (de professores a cargos de gestão), durante longo tempo (de 4 a 32 anos). Os municípios percorridos, estão situados em diferentes regiões do estado (nordeste, noroeste, central serrana, sudeste serrana, rio doce, litoral sul, e metropolitana), indicando a diversidade de contextos em que os dados foram produzidos.

Assim, como apresentado, recortamos no próximo tópico a síntese dos dados relativos às dimensões da formação inicial e continuada em ICEIs, produzidos a partir da interlocução (com aporte na entrevista semiestruturada) a 43 participantes (gestores das ICEIs e membros de secretaria) pertencentes em cada um dos 13 municípios de um estado da região sudeste, realizada no período de oito meses, em datas agendadas conforme a disponibilidade dos participantes.

Dimensões da formação inicial e continuada no estudo dos contextos de atuação na educação infantil

Conforme anunciado, no processo de produção de dados, observamos as primeiras análises que indicam desafios relativos a quatro temas presentes no universo da formação de professores na EI. O primeiro tema refere-se aos quadros funcionais (com trabalhadores não formados em Pedagogia no trabalho direto com as crianças), conforme desenvolvemos a partir dos dados:

Ruivinha: As funcionárias aqui são contratadas para 44h semanais. Com exceção de uma que é de serviço social e a carga é menor. Ela é formada e as outras três estão se formando, terminando. Eu sou voluntária e meu marido também. Meu marido acaba sendo o tesoureiro, que é mais fácil dele se movimentar pela rua. Mas aqui a equipe é 100% feminina, e a gente tem uma parceria que faz execução de penas e medidas alternativas, que recebemos a mão de obra, sem nenhuma despesa. Nem passagem, nem alimentação e nada. A pessoa vem para cá por si ou pela empresa. Alimentação alguns se alimentam aqui ou vai em casa e volta, mas não damos ticket nada disso.

Este dado, reflete duas dimensões, a primeira com relação à formação das funcionárias que trabalham com as crianças (que não possuem os requi-

sitos de formação para o trabalho com as crianças) e a segunda a referência às estratégias encontradas pela gestão para reduzir os custos e realizar o atendimento na instituição

O segundo tema refere-se à gestão, em que observamos a expressiva articulação a instituições religiosas, seja no papel de mantenedoras ou de gestoras. Neste tema, uma das diretoras informa o processo realacional que vivencia, conforme o evento a seguir:

Poliana: Olha, quando era o outro pastor, quem ficava nessa parte era a esposa dele, então ela passava para mim só mesmo o básico. Aí esse ano, ano passado para cá, com o novo pastor, aí sim, ele já senta comigo e já passa tudo.

Pesquisadora: E eles são formados em pedagogia, não né!?

Poliana: Não.

Pesquisadora: Mas fazem o trabalho com a escola?

Poliana: Unhum.

Pesquisadora: E o que você acha disso? Porque sabemos que quem faz pedagogia tem um jeito diferente né!? Porque em outras instituições é colocado que os professores sentem, diretor sente...

Poliana: Não. Aqui graças a Deus é bem tranquilo mesmo! Nossa, eu acredito que se todas as instituições tivessem... essa... Junção ai com o diretor e o líder da instituição, igual a gente trabalha aqui, assim, é... Top! Não tenho nada a reclamar dos meus chefes não. Trabalham junto comigo ali, estão sempre me apoiando, são bons mesmo.

Neste enunciado, percebemos a dimensão da participante em informar que mesmo os gestores não tendo a formação em pedagogia, há o diálogo com a instituição e que isso é um indicador importante para o trabalho. Entretanto, observamos às características observadas na relação de trabalho, por exemplo, citando "chefia", para se refererir ao pastor que dirige a mantenedora, abrigando, portanto, a relação com a diretora de "apoio aos funcionários". Outra dimensão, sobre este mesmo tema, refere-se ao gerenciamento da formação, que, por ser vinculado à instituição religiosa, por vezes interfere nos processos de formação continuada, conforme observamos a partir do diálogo seguinte:

Madre: O que fazemos aqui, nós temos sempre uma orientação, uma professora, temos uma professora que fez pedagogia, ela vem e como ela tem muita prática, da EI, muita psicologia também, capacidade que ela tem, então ela está sempre apresentando temas interessantes, [apoiando] dificuldades dos professores, escutando esses professores.

Pesquisadora: Ela vem sempre?

Madre: Sempre. Uma vez por mês. É voluntária. Ela vem escutar as dificuldades das professoras, elas vão perguntar para ela como agir nos casos.

Pesquisadora: Da prefeitura?

Madre: Não. Aposentada do Estado.

Pesquisadora: Vocês contam com isso?

Madre: Contamos com isso, essa parte é importante. Temos também a pastoral da educação que é muito importante. Fazemos parte, agora dia 15 vamos ter um encontro da pastoral da educação. Porque eu sou apostólica, então vem palestrantes. Temos um dia de palestra. O bispo vem, todo mundo da apostólica vem. Vem gente de fora. Temos um dia inteiro para isso, como se fosse um retiro.

A partir deste dado, refletimos sobre os processos de formação exercidos por instituições religiosas e as ressonâncias no trabalho dos profissionais, tensionando o exercício da profissão conforme as orientações nacionais, que preconizam especialmente a defesa por uma educação laica. E, principalmente a ameaça à diversidade, no que diz respeito a distintas religiões presentes em uma comunidade, carecendo portanto de perquirirmos neste dado para uma abordagem mais adensada, que problematize a oferta do ensino público no terreno do estado laico e gratuito e da regulação estatal, observando as formas de concessões e os silenciamentos nesses espaços.

O terceiro refere-se à infraestrutura (com espaços não apropriados ao atendimento), indicando que os espaços oferecidos, ao invés de servir de base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, tornam-se um empecilho, dificultando o exercício da profissão, contribuindo para o enfraquecimento da qualidade da oferta e a padronização das ações realizadas com as crianças, conforme apontam os dados:

Rose: É tudo nessa sala aqui, quando dá almoço [se referindo ao espaço que as crianças ficam antes, durante e após o almoço]. No berçário, eu não preciso colocar uma criança para dormir [informando que eles já estão acostumados com a rotina]. Dá almoço, coloca o colchonete [enquanto cada criança], escova os dentes [e eles vão descansar]. [No que se refere a hora da entrada e as ações desenvolvidas pelas crianças] . Chegou, lanchou, fez a oração, fez a atividade, depois vai lá para fora. Depois voltando lá de fora é o banho. Aí eles acabam de tomar banho, tem que ter o almoço. Eles já criam aquela rotina. Então se você der o banho 9h, eles já começam a pedir almoço, porque eles estão achando que é horário de almoço, né!? Mas assim, depois de 13h eles acordam, penteiam o cabelo, aí já é uma outra rotina. Aí, a tarde é mais brincadeira, né?! Porque é tempo integral. A gente pega criança de 7h até... Mas a idade, as vezes encontramos atividades que eles pedem né!? E aqui nós não temos a estrutura, assim, agora atarde é só sol lá fora. Aí tem horário de parque. O sol lá fora a gente não consegue. Então tem que segurar eles aqui dentro da escola por mais tempo.

Diante dos dados, observamos a questão da infraestrutura como um elemento que força os profissionais atuantes nas ICEIs procurarem caminhos para desenvolver as práticas de trabalho, recaindo inclusive, em práticas de colaboração de terceiros, conforme indicam os dados do próximo tema.

O quarto refere-se à captação de recursos (com a ausência de financiamento e a presença da cultura de doação). Neste tema, observamos que a escassez e a ausência de recursos às instituições, levam às ICEIs, a fomentarem a cultura da doação, devido as condições que se encontram, conforme acenam os dados:

Laura Beatriz: [...]a gente fica muito feliz, porque tudo que a gente pede a gente consegue. Tudo! Tudo! Parquinho, queríamos fazer um parque legal. A gente só tinha esse parquinho com esses brinquedos. Então onde era o parque era onde era o parque ali em cima. Então era tudo de areia e tinha esses brinquedos. Queríamos fazer um melhor, como que a gente faz. Conselho de Escola. Pesquisamos o tipo de brinquedo. Internet está aí. Fizemos com os melhores brinquedos, com madeira tratada. Foi show! Quem vai fazer? Não tem problema. Chama os pais. Viemos aqui três sábados. Os pais abriram. Fizemos e aí foi indo. E os pais vieram, mutirão, fizemos o parque e ficou fantástico. Então assim, tudo. Tudo tudo tudo que você pode imaginar. A gente precisa. A gente corre atrás. E a gente consegue. [...] E então com toda essa bagagem e estrutura que a gente tem e corre atrás. Conseguimos tudo com muita facilidade, né?! Apesar do povo nem querer olhar na nossa cara de vez em quando, pois somos muito pidonas, mas a gente consegue, então tem esse lado também. Então lógico, que se a gente tivesse... [sugerindo que não precisariam pedir]. Os desafios a gente sempre tem.

Analure: Quanto mais melhor!

Percebemos, que a alegria por conseguir desenvolver o trabalho também agrega indicativos de como a cultura da doação é presente. Tanto na dimensão da doação de materiais, quanto na doação dos próprios funcionários à instituição, remetendo ao perfil da devoção, muito presente na perspectiva religiosa.

Com esse panorama, observamos a que a luta em prol da Educação infantil precisa fortalecer o (re)conhecimento dos diferentes espaços de atuação profissional, implicados com o desenvolvimento das ações de FC e de atendimento à crianças de zero a seis anos, enfatizando a necessidade de mais recursos e de acompanhamento do atendimento realizado nos municípios. Também destacamos que no quadro de reconhecimento das ICEIs, tem se despontado elementos que nos levam a problematizar sobre a história desta etapa da educação básica no cenário nacional, evidenciando os marcos da trajetória da EI (de luta e mobilização de esforços da camada popular em direção à efetivação do direito à educação das crianças pequenas) e também os desafios dos tempos atuais (de cortes orçamentários que levam ao desenvolvimento de parcerias com terceiros

Nesse sentido, é preciso considerar que os modelos de parcerias entre o público e o privado precisam ser problematizados (ARELARO, 2018). Considerando os tempos difíceis na educação, observamos a EI como principal alvo de privatização (SALVADOR, 2017), sob o argumento das dificuldades encontradas pelos municípios no atendimento às demandas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Ainda assim, com os dados da pesquisa manifestamos nosso reconhecimento da necessária atenção ao tema da diversidade dos espaços educativos que atendem crianças de zero a seis anos, em especial, com relação à formação inicial e continuada dos profissionais nestas instituições. Nesse sentido, pesquisamos um grupo de instituições remanescentes dos processos de parceria dos municípios com instituições sem fins lucrativos, evidenciando processos de carência muito significativos que tensionam a identidade da EI e do trabalho docente nesse campo. Assim sendo, a EI permanece em cena também integrando, não sem tensões, o espetáculo de desmontes educacionais, protagonizados pela desvalorização dos profissionais que atuam em seus espaços, na medida em que temos as condições apresentadas pelos dados da pesquisa.

Considerações

Com o desenvolvimento da pesquisa atenta às diferentes manifestações de oferta da EI, buscamos reconhecer as diferentes formas de atendimento que tem sido oportunizado às crianças de zero a seis anos. Assinalamos que este estudo integra a aposta do GRUFAE na abordagem da formação de professores, perquirindo dados sobre a dinâmica de trabalho na EI, atentas aos desmontes provocados no contexto de imposição de retrocessos na educação, em particular, com imposição de cortes de investimentos. Também ressaltamos que as ICEIs do estado pesquisado tem comportado o atendimento de crianças pequenas (de zero a três anos), geralmente de classe popular, que habitam regiões periféricas, demonstrando assim, a pertinência de fortalecer o debate e a atenção à essas instituições.

Com o primeiro tema, observamos os desafios relativos aos quadros funcionais (com trabalhadores não formados em Pedagogia). Essa premissa é um investimento que temos advogado como indispensável no campo da EI, por possibilitar aos que vivenciam o cotidiano com as crianças, o acesso aos fundamentos básico no exercício da função. Ao indicar este tema, buscamos fomentar a discussão em prol do acesso à formação específica para o trabalho na EI, no reconhecimento de sua especificidade e diferenças às demais etapas da educação básica.

Com o segundo tema, refletimos sobre a gestão (com destaque para a vinculação à instituições religiosas, seja no papel de mantenedoras ou de gestoras). Neste tema, percebemos um marco forte das ICEIs no estado em que foi realizada a pesquisa. Sabemos da importância que muitos movimentos de base, especialmente ligados às igrejas e associações, tiveram para a constituição do atendimento das

crianças de zero a seis anos no Brasil. Todavia, nessa trajetória, conquistamos o direito a educação pública, gratuita e laica, de modo que merece estudo aprofundado da permanência dessas parcerias, em especial, considerando o público atendido nesses contextos. Com isso, perspectivamos que, à luz das conquistas e avanços presentes na base legal e curricular da educação, possamos responder com avanços também no exercício do trabalho docente, advogando por espaços de formação continuada que, sem deixar de considerar as particularidades de cada contexto, possa desenvolver trajetórias formativas no encontro com as crianças, sustentadas pelos referenciais de trabalhos a partir da realidade presente na base legal e nos fundamentos teóricos que abrangem a especificidade do Brasil.

Com o terceiro tema refletimos sobre a infraestrutura (observando a presença de espaços não apropriados ao atendimento). Os dados nos permitem observar, que mesmo com tantos avanços e demonstrações de luta em prol da qualidade na EI, ainda temos muito a avançar. Por exemplo, na atenção das políticas públicas quanto à oferta da EI. Tal como dialogamos com os profissionais, a primeira etapa da educação básica carece de atenção à sua especificidade, portanto, não basta estabelecer metas de oferta e acesso, essas precisam vir associadas a destinação de recursos, de acompanhamento e de escuta dos profissionais que nas instituições atuam. Sabemos dos complicadores de nossa história, que carregam o marco das instituições assistencialistas no atendimento das crianças pequenas. Afinal, muito se avançou e se perspectiva na luta em prol de melhores condições do exercício do trabalho na EI, logo, é inaceitável a ideia de que, possamos retroceder, no que se refere à oferta da EI .

Com o quarto tema refletimos sobre à captação de recursos (com a ausência de financiamento e a presença da cultura de doação). Neste tema, buscamos a sensibilidade, reconhecendo a resistência de espaços de atendimento que não possuem condições de financiamento adequadas para seu funcionamento. Na diversidade de perfil instituicionais observados na pesquisa, ficou claro a trajetória de busca em prol de oferecer espaços dignos de trabalho às crianças, suas famílias e profissionais, atento à qualidade da oferta de vagas que desenvolvem-se nas periferias (ALVES; CÔCO, 2014). Reconhecemos que essa força não pode ser dissociada, da atenção das políticas públicas, que especialmente precisam vir articuladas com atenção aos diferentes espaços de atendimento e formação no campo da EI (CÔCO et al., 2015).

Com isso, buscamos demonstrar com este trabalho, três indicadores. O primeiro sustentado na ideia de que as ICEI vivem situações próximas com relação às suas condições de financiamento e trabalhos. Também se aproximam quando trata-se do esforço por realizar o atendimento. É comum, percebermos nestas instituiões a presença de histórias de luta, atrelada à militância de mulheres que buscavam (e ainda buscam!) espaços no mercado de trabalho e junto a isso um ambiente adequado para seus filhos e de outras mulheres. Também percebemos que é comum a articulação

com terceiros, em especial, a presença de instituições religiosas na sustentação deste atendimento.

O segundo indicador, atrelado ao primeiro, é a defesa de que não podemos desconsiderar os diferentes espaços de atendimento no processo de elaboração das políticas públicas. Configurações que por vezes dependem de estratégias encontradas pelas próprias comunidades, feitas à revelia, com seus próprios esforços ou com a entrada de outros entes (empresas, mantenedoras, cooperativas, etc.) neste processo.

O terceiro, paradoxalmente, é de que não há um perfil único de atendimento à EI no Brasil. As ICEIs se apresentam de forma diversa, com diferentes perfis profissionais, de formação, de condições de trabalho e de infraestrutura. Com a pesquisa, observamos que as ICEIs não tem o mesmo tipo de trabalho, de condições físicas, de atendimento.

Portanto, concluindo este texto, refletimos que a pauta de estudo em torno das ICEIs carece e permanece aberta a investimentos e estudos a nível ampliado, de forma a conhecermos as diferentes formas de atendimento à EI. Afinal, os dados preliminares sinalizam conquistas na relação com a oferta, mas se cruzadas com as perspectivas advindas da demanda social e das próprias metas do PNE, indicam que precisamos rever os espaços que temos entendido como atendimento de EI. Até porque, sabemos que são muitas as forças que nos puxam ao retrocesso na educação. E, definitivamente, não é a este passado, de onde muitas de nós vivemos, que queremos voltar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Kallyne Kafuri. O direito à educação infantil no contexto dos desafios de sua expansão. **Laplage em Revista**, v. 4, p. 238-253, 2018. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/425>. Acesso em: 15 set. 2018.

ALVES, K. K.; CÔCO, V. O direito à educação infantil: a busca por matrículas no cenário do Espírito Santo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, p. 105 - 124, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10250>. Acesso em: 15 set. 2018.

ALVES, K. K.; CÔCO, V. Reflexões teórico-metodológicas sobre a abordagem de políticas públicas na Educação Infantil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 3, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/11017>. Acesso em: 15 set. 2018.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-seis**. v. 19, n. 36. Jun. 2018. p. 206-222. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/

view/1980-4512.2017v19n36p206/35615>. Acesso em: 03 de jul. 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL, **Lei do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 19 jul. 2014.

CÔCO, V. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica**: o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, v.1, p. 59-80.

CÔCO, V.; VENTORIM, S.; ALVES, K. K. Políticas públicas de formação continuada na educação infantil. **Linguagem, Educação e Sociedade** (UFPI), v. 32, p. 104 - 135, 2015. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LES%2032_SEM%20MARCAS%20DE%20CORTE%2027012017.pdf>. Acesso em 15 set. 2018.

SALVADOR, Evilasio (Coordenador); DUARTE, Natalia de Souza; LIMA Samuel Pantoja; COSTA, Luiza Andrea Mangabeira da. **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2017/livro_pesquisa_unb_cnte_final_web.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

A ATUAÇÃO MEDIADORA DO/DA COORDENADOR/A JUNTO A PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Costa Couto
proflucianacouto@yahoo.com.br
Marlene Burégio Freitas
marleneburegio162@gmail.com
Universidade de Pernambuco - UPE
grupo de pesquisa A cultura da infância nas políticas e práticas pedagógicas na educação infantil

RESUMO

A formação continuada, por muito tempo, foi pensada e construída sob a orientação de profissionais que não somente atuavam fora do ambiente escolar, mas "supunham" ser suficiente entregar ao/a professor/a um manual com "receitas prontas" para ser materializado em suas práticas. Nesse sentido, estudiosos/as como Freire (2009), Placco (2009), Ferreira (2013) discutem reflexivamente, o contexto da escola e suas produções e estratégias próprias pautadas na sua realidade. É nessa perspectiva que o/a coordenador/a se apresenta como mediador/a junto aos/as professores/as, valorizando experiências e dilemas face às necessidades da prática docente, tematizando-as em encontros de formação continuada na escola. Neste sentido, o presente estudo buscou compreender como vem ocorrendo a mediação do/da coordenador/a pedagógico/a em escolas de educação infantil do município de Jaboatão dos Guararapes/PE, no sentido de contribuir na qualidade da prática docente. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de campo em dois CEMEIS, do referido município, que atendem crianças na faixa etária entre 03 e 05 anos de idade e possuem coordenador/a atuante nessa função há dois anos. Definimo-nos por 02 sujeitos nomeados, coordenador A, graduado em Letras, pós-graduação em Gestão e Coordenação e coordenador B, graduado em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Utilizamos a observação participante buscando registrar ações formativas dos sujeitos, em suas práticas diárias. O processo de análise considerou o mapa categorial proposto por Bardin (1977). Emergiram como categoria central: a natureza das mediações em situações formativas junto aos/as professors/as. Observamos que em situações formativas o coordenador A assumia uma prática que pouco permitia a escuta dos/das professores/as, o que não promovia a diálogo. O coordenador B considerava a realidade da escola pautada no projeto que problematizava a necessidade escolar e a fala do/da professor/a dotada de "saber escolar" específico e estabelecia relação com os saberes científicos. Ressaltamos como fatores relevantes a formação inicial de cada um e a experiência na docência na educação infantil, uma vez que o primeiro tem licenciatura em Letras e o segundo em

Pedagogia e ambos têm experiência de mais de 05 anos na docência da Educação infantil. A investigação possibilitou perceber que, paradoxalmente, ambos declaravam atuar no sentido de contribuir na perspectiva de escola inclusiva, porém, a natureza da mediação se mostrava antagônica.

Palavras-chave: Prática docente, Situações formativas, Escola de qualidade social.

INTRODUÇÃO

Formação continuada dos professores tem se apresentado como um tema bastante discutido no cotidiano das instituições de Educação Infantil, no sentido de contribuir com a melhoria das práticas de ensino dos docentes. A formação de professores, por muito tempo, foi pensada e construída sob a orientação de profissionais que não somente atuavam fora do ambiente escolar, mas "supunham" ser suficiente entregar um manual com "receitas prontas" para ser materializado em suas práticas. No entanto, pesquisas têm mostrado que os professores não fazem "tudo" nem "exatamente" o que dizem os "textos do saber", mas antes, reconstroem as suas práticas de ensino com base no que acreditam que devem fazer a partir do que é, também, possível.

Nesse sentido, estudiosos como Nóvoa (1991), Freire (2009), Placco (2009), Ferreira (2013) dentre outros, têm buscado discutir reflexivamente, sobretudo, o contexto da escola e suas produções e estratégias próprias pautadas na sua realidade, percebendo que essa instituição não forma apenas estudantes, mas, também, profissionais que nela atuam. É nessa perspectiva que o coordenador se apresenta (ou deveria se apresentar) como mediador junto aos professores, valorizando experiências e dilemas face às necessidades da prática docente, tematizando-as em encontros de formação continuada na escola. Diante do aqui exposto e de inquietações pessoais advindas do trabalho de acompanhamento dos coordenadores municipais, nos motivamos a investigar de que maneira vem ocorrendo a mediação do coordenador pedagógico na escola da educação infantil no sentido de contribuir para a qualidade da prática docente da educação infantil na rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes. Neste sentido, sistematizamos a seguir categorias teóricas que constituem o aporte teórico do estudo.

APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

O coordenador pedagógico na escola de educação infantil: sua função

Para tratar deste tópico, emerge como reflexão inicial a necessidade de situar quem é o coordenador pedagógico na escola? Qual a sua função/atribuições? Segundo a lei municipal nº 178/2002 que institui o plano de cargos

e carreiras no Art.5º, são atribuições desse profissional promover a discussão e a reflexão entre os professores sobre a prática pedagógica e as áreas de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, aprimorando o seu conhecimento profissional, numa perspectiva da formação permanente e ampliação do conhecimento. Mas o que, de fato, esses profissionais realizam na escola?

Em uma visão geral, este profissional tem desempenhado funções múltiplas e distanciadas daquilo que seria o seu papel de formador. Segundo Garrido (2009), o formador/coordenador tem um trabalho por si só complexo e essencial, uma vez que tem com função compreender a realidade escolar e os seus desafios, construir alternativas que possibilitem aos professores desenvolver um trabalho pedagógico que, ao mesmo tempo em que incide na construção de sua profissionalidade docente, também repercute na constituição profissional do coordenador pedagógico como formador, conforme diz Freire (2009) uma busca constante de formar e ser formado, quem forma se forma e reforma ao formar.

Redimensionar o papel do coordenador na escola implica na reflexão de quem é esse profissional, o que requer investimento em políticas públicas no âmbito da formação desses profissionais, para que se reconheça e se imponha como formador, reconhecendo que as ações formativas não são espontâneas e/ou intuitivas, mas sim, previamente selecionadas e cuidadosamente planejadas (PESSOA & ROLDÃO, 2013). Outrossim, destacamos que o coordenador ao se perceber formador, assume uma perspectiva colaborativa da formação. Segundo Placco (2009), ele pode concretizar bons momentos formativos, organizar grupos de estudo, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer de fato, o papel de um articulador de aprendizagens.

Segundo Terzi e Fujikawa (2013), o coordenador, na medida em que se constitui líder técnico pedagógico, corresponsável pela articulação entre os diferentes atores da escola, vive na formação uma situação única: naquela escola, naquele projeto, naquele coletivo de professores, alunos e famílias, naquelas circunstâncias singulares vividas pela equipe, que deve ser problematizada, reconsiderada e orientada.

Na escola o coordenador pedagógico, ao promover experiências de formação e prática reflexiva que apresente desafios, instiga a busca, aguça a curiosidade pelo conhecimento, incentiva a pesquisa, apresenta experiências e vivências, organiza a equipe, articula pessoas e ideias, estimula as reflexões do grupo, enfim, conforme afirma Silva(2013), realiza um trabalho conjunto que transforma a escola em um lócus de formação, um promotor das ações elevantes.

Mediação do coordenador pedagógico: ações formativas na escola

Nesse sentido, para que o processo de reflexão e conscientização aconteça, é mister que o formador, assuma também uma prática reflexiva, uma pos-

tura indagativa sobre o conhecimento, sua prática e seu cotidiano, bem como sobre si mesmo. E esse olhar atento e cuidadoso o ajudará a melhor organizar suas ações formativas, para que o exercício da sua função no cotidiano da escola seja efetivo, ultrapassando a noção de transmissão, constituindo um compromisso com a sociedade, mediante formação consciente do cidadão.

Contudo, Segundo Ferreira (2013), existe uma "margem de manobra" entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que faz o dia a dia da escola.

Conforme a autora referida, ao entrar no ambiente escolar, os "saberes científicos" sofrem modificações, as quais estão relacionadas com os objetivos, as características, a organização da instituição e com as demandas sociais a ela impostas, transformando-se em "saberes a ensinar". Nóvoa (1991), por sua vez, em consonância com Ferreira (2013) e diante desse contexto, aponta a formação continuada como um caminho para auxiliar o professor a organizar esses saberes a ensinar que surge, a partir de então. Ele acrescenta:

> [...] A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. [...] Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30)

Chamando a atenção para essa proposição, Garrido (2009) esclarece que para ser bem- sucedido, qualquer projeto de formação continuada, realizado nessa instituição ou em outro local, precisa ter assegurado algumas condições: (1) é preciso que os educadores sejam respeitados e ouvidos e os seus saberes advindos de suas experiências sejam valorizados; (2) que sejam criadas situações para que eles analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, e; (3) troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Diante dessa concepção, refletimos sobre a importância da ação mediadora do coordenador na formação continuada na escola, pois ao se aproximar do contexto vivido pelo professor, pode contribuir para ampliar um "repertório" de subsídios no sentido do exercício das suas práticas de ensino. Neste sentido, Fusari (2009) acrescenta que a construção de uma política de formação continuada na escola, entre outras coisas,

> [...] vai depender do olhar que todos tenham sobre o valor que a formação tem como condição básica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. Também é necessária uma gestão democrática e estrutura que garanta anualmente oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando a formação continuada na rotina escolar (p.22).

Alinhamo-nos com o autor, no sentido de ser assegurado um espaço de formação para que o professor tenha a oportunidade de interagir com os seus pares, compartilhar conhecimentos, angústias e alegrias e em outros termos, para que a escuta seja um movimento orquestrado intencionalmente na escola pelo coordenador pedagógico, como uma experiência intersubjetiva que possibilita ações formativas em uma prática reflexiva. Delineamos a seguir o percurso metodológico da pesquisa, na busca da efetivação da pesquisa.

METODOLOGIA

Para realização deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa por essa envolve obtenção de dados descritos, apreendidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, em meio a tensões, contradições próprias à condição humana (BOGDAN E BIKLEN,1994). A nossa opção por essa abordagem se justifica, pela compreensão de que a realidade encontrada será sempre em uma perspectiva de aproximação.

Desenvolvemos uma pesquisa de campo em dois CEMEIs, no município de Jaboatão dos Guararapes-PE, que atendem crianças da Educação Infantil, na faixa etária entre 03 e 05 anos de idade e possuem coordenador pedagógico atuante nessa função há dois anos, pois consideramos essencial um tempo de convívio para proposição de um trabalho pedagógico. Assim, para dar conta do nosso objeto de estudo: a mediação do coordenador pedagógico na prática docente da educação infantil escolhemos 02 sujeitos que atendiam aos requisitos da pesquisa.

O coordenador A, graduado em Letras UNICAP e Pedagogia FUNESO, pós- graduação em Gestão e Coordenação Universidade Gama Filho e no período da coleta dos nossos dados, estava cursando o mestrado em Linguística e Ensino na UFPB.

O coordenador B, professora de disciplinas pedagógicas, graduação em Pedagogia na FUNESO e pós-graduação em Psicopedagogia na FAFIRE e, no momento da nossa coleta, estava fazendo outro curso de licenciatura em computação na UFRPE.

Como procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizamos a observação participante. Realizamos 32h de observação, buscando registrar ações formativas dos coordenadores em suas práticas diárias, no tocante ao apoio que prestam a os professores da escola onde atuam e também ministrando formação continuada na própria escola. Para tal, fizemos uso de gravação de áudio e registros no diário de bordo de falas dos coordenadores, a fim de observar, entre outras coisas, como eles organizavam o seu calendário de formação, como selecionava os temas e saberes que abordavam nos encontros com os professores e as estratégias que utilizavam na formação continuada para qualificar o grupo de docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de análise considerou o mapa categorial proposto por Bardin (1977) e apresentamos atividades desenvolvidas pelos coordenadores que revelam suas rotinas e mediações que se caracterizam como situações formativas diversificadas junto ao seu grupo de professores.

Observamos que cada um deles tinha uma forma "singular"de reger as ações formativas diante da diversidade da equipe de professores e das suas realidades escolares.

Orientações para o professor: o fazer no cotidiano da sala de aula

No tocante às atividades dos professores, observamos secularidades e alguns paradoxos uma vez que o coordenador A, em sua prática docente, não exercia a escuta. A sua mediação se circunscrevia em uma relação de mão única no qual emergia o seu cuidado permeado pelo exercício do controle. *Quadro de atividades permanentes com sugestões para os professores fazerem com as crianças: cinema na escola, horta suspensa, cozinha experimental, Contação de histórias, brinquedoteca, calendário, ajudante do dia e lista de presença* (Registro do diário de bordo).

Conforme a atividade destacada, podemos perceber que existe um cuidado do coordenador de exercer sua função no sentido de orientar a prática docente, porém não percebemos o compartilhamento, a reciprocidade, a relação dialógica daquele que forma e é formado, segundo Freire (2009).

> Quanto ao coordenador B, o período de observação e registro nos propiciou refletir a existência de uma intencionalidade de uma ação mediadora dialógica na perspectiva de Freire (2009). *Solicitação aos professores de pesquisas de atividades escritas de acordo com a temática estudada, para contribuir com o planejamento e socializar nos encontros formativos do mês.* (Registro do diário de bordo)

Conforme o recorte apresentado, o coordenador B, mesmo que paradoxalmente, não oportunizou a escuta em um momento anterior, no sentido do que fazer e do como fazer junto aos professores, mas, no momento em que solicita a pesquisa, parece possibilitar aos professores decidirem que atividades julgam mais adequadas à sua turma. Tal episódio nos remete a Placco (2013) nas suas reflexões em que aponta as ações do coordenador, baseado na experiência do professor sobre o conhecimento produzido acerca do assunto em pauta.

Temáticas para momentos formativos

Observando como eles selecionavam as temáticas para o estudo junto aos professores, destacamos a maneira diferenciada como essa seleção acontecia denotando concepções de mediação na atuação do coordenador.

> No tocante ao coordenador A: *Selecionou as temáticas para trabalhar em cada mês do ano com as crianças, a partir das datas comemorativas ocorridas durante o ano letivo na jornada pedagógica, juntamente com os professores* (registro do diário de bordo).

As temáticas selecionadas para serem objetos de estudos nos encontros formativos estavam vinculadas aos desejos do coordenador, o que, mais uma vez, denota uma visão reducionista de uma ação que deveria ser compartilha. É preciso ver a escola geradora das demandas da formação e alvo das ações formadoras, distanciando-se de postulações de Placco (2013) que aponta para a ação do coordenador no sentido de buscar questões do próprio cotidiano escolar o que se contrapõe a uma prática formativa que não pode se reduzir as datas comemorativas.

Quanto ao Coordenador B, ressaltamos que, paradoxalmente, buscava trabalhar em projetos didáticos voltados ao cotidiano da escola[133] , o que incidia na escolha de temas de maneira compartilhada, mas com resquícios diretivos. *Fez uso do tema do projeto didático "Eu e a minha escola"e dos saberes da proposta curricular do município, ambos selecionados pelos professores, para explorar as temáticas a serem abordadas em cada uma das unidades do ano letivo* (registro do diário de bordo).

O coordenador B, ao olhar as circunstâncias singulares da escola, de sua equipe e seu projeto, promove segundo Terzi e Fujikawa (2013) a problematização, reconsideração e orientação.

Situações formativas na escola com os professores

O coordenador A buscava trazer sugestões prontas no formato de sequências didáticas para o professor no intuito de direcionar e facilitar seu trabalho com a mediação formativa de acordo com as demandas sociais a ele imposta.

Encontros semanais para orientar os professores por grupos de crianças com faixas etárias iguais, em relação a temática a ser abordado durante a semana, ajudando-os na construção do planejamento semanal em forma de sequência didática (registro do diário de bordo).

Considerando que o momento de formação na escola é um espaço para que o professor interaja como seus pares para compartilhar conhecimentos, para que ele ouça e seja ouvido, o coordenador precisa valorizar e transformar segundo Silva (2013) em um lócus de formação, pela mediação significativa de processos educativos.

O coordenador B considerava a realidade da escola pautada no projeto que problematizava a necessidade escolar e a fala do professor dotado de "saber escolar"específico e fazia relação com os saberes científicos. *Encon-*

[133] Centro Educacional Municipal de Educação Infantil

tros mensais com os professores dos grupos de crianças com faixas etárias iguais, para planejar as atividades do mês, a partir das competências e saberes do Projeto didático para o semestre "Eu e a minha escola" (registro do diário de bordo).

Essas situações mostram que são aprendizagens construídas processualmente, compartilhadas que, pouco a pouco, alteram conhecimento e prática, reflexão e ação e como bem coloca Kramer (2012), como um campo fértil para mudanças teórico-crítico de reflexão.

Em face ao exposto, vimos que em meios a paradoxos dos dois coordenadores existe mediação.

CONCLUSÃO

Os dados aqui apresentados evidenciaram claramente que os coordenadores observados, ao organizar suas ações formativas, promoviam na escola mediação junto a professores da educação infantil no sentido de contribuir com a qualidade da prática docente. Fomentava a busca pelos professores de outros "caminhos" para atingir o que pretendiam, provocando a não satisfação ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de suas curiosidades epistemológica (FREIRE, 2009).

Um ponto que merece destaque diz respeito ao fato que, embora ambos os coordenadores realizassem muitas ações semelhantes nas escolas onde atuavam, estes apresentavam formas distintas de pô-las em prática, o que não poderia ser diferente, pois, como bem coloca Ferreira(2013), os fatores internos e externos influenciam e, por vezes, determinam as ações. A partir das nossas investigações, pudemos verificar que os coordenadores buscavam aproveitar as várias situações ocorridas no cotidiano para "transformá-los" em momentos de formação continuada, quer fosse de forma sistemática e planejada, quer fosse aqueles surgidos "ao acaso". Configurasse um grande desafio que é transformar essas ações na escola em momentos de reflexão e produção de saberes sobre a docência e não mera transferência de conhecimento e sim na perspectiva progressiva dar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2009).

Contudo, existia compromisso dos dois coordenadores como cuidado da prática docente de qualidade, mas as suas concepções que subjazem a ação formativa de cada um destes revelam que temos que voltar a formação inicial dos dois e nessa formação inicial os indícios apontam que o curso de pedagogia de alguma maneira ajudou a ação mediadora do coordenador pedagógico B, no sentido de se aproximar mais do cotidiano pedagógico da escola e dos professores. Na perspectiva de ajudar, o coordenador pedagógico A também considera a alteridade do outro, mesmo com indícios de prática de controle e racionalidade assumindo uma postura positivista. A

investigação possibilitou perceber que paradoxalmente ambos declaravam atuar no sentido de contribuir na perspectiva de escola inclusiva, porém a natureza da mediação se mostrava antagônica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Analise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto(PT): Porto Editora, 1994.

BRASIL**, O plano de cargos, carreira e remuneração do grupo ocupacional do magistério de Jaboatão dos Guararapes.** Lei nº 178, de 22 de outubro de 2002.

FERREIRA, A. T. B; Cruz, S. P. S (Org.). **Formação Continuada de Professores:** programas, projetos e recursos didáticos. Recife: Ed. UFPE, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, A. S; LIMA, M. E. M; SILVA, E. M. A (Org.). **Formação continuada de professores questões para reflexão**. Recife, PE: Ed.Autêntica,2010.

FUSARI, J.C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luiza Helena da Silva Christov (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GARRIDO, E. Espaço de formação continua para o professor-coordenador. In: Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luuuiza Helena da Silva Christov (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

KRAMER, S. **Alfabetização e leitura e escrita, formação de professor em curso.** São Paulo: Ática, 2012.

_____, S. Nunes, M.F e Carvalho, M.C (Org.). **Educação Infantil :Formação e responsabilidade.** Campinas, SP: Papirus, 2013, p.14.

PESSÔA L.; ROLDÃO M.C. Estratégias viabilizadoras da “boa formação”na escola: do caso à intencionalidade. In: Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro,1991,p. 15-38.

PLACCO,V.M.N.S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luiza Helena da Silva Christov (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

SILVA.S. A escola como lócus privilegiado de formação: revisitando o Ginásio Vocacional. In: Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013

TERZI.C.A;FUJIKAWA.M.M.Como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades formadoras?.In: Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL EM CRIANÇAS DE TRÊS ANOS E A CONTRIBUIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS VIVENCIADAS POR ELAS NO CONTEXTO DA CRECHE

Bárbara Rainara Maia Silva
jbrainara@hotmail.com
Silvia Helena Vieira Cruz
silviavc@uol.com.br
Universidade Federal do Ceará – UFC
Faculdade de Educação – FACED/UFC
Grupo de pesquisa Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores

RESUMO

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela Educação Infantil, para educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos de idade com o objetivo de promover o seu desenvolvimento integral encontram-se a desigualdade de acesso e a qualidade da educação. Pesquisas revelam que crianças negras e pobres são as que menos têm acesso a essa etapa da educação e, quando o têm, recebem atendimento de pior qualidade. Tais fatos evidenciam que o fator socioeconômico e o pertencimento étnico-racial estão estreitamente relacionados com a qualidade da educação oferecida. Em outras palavras: no Brasil, a pobreza tem cor. Embora seja bastante recente, em nosso país, a discussão em torno do pertencimento étnico-racial no meio escolar e, especialmente, na Educação Infantil, pesquisas existentes indicam que crianças negras são vítimas de discriminação étnico-racial por parte de colegas e professores e que isso pode trazer sérias consequências à autoimagem das mesmas. O presente trabalho se insere no tema das relações étnico-raciais e teve por objetivo geral compreender como as crianças de três anos constroem sua identidade étnico-racial e, nesse processo, qual a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas numa creche da rede municipal de ensino de Fortaleza, considerando sua perspectiva. A metodologia se constituiu numa abordagem qualitativa, de cunho etnográfico. Fizemos uso do método da observação, de registros em diários de campo e câmeras fotográficas, bem como da aplicação de instrumentos específicos adequados à faixa etária das crianças. Na construção dos dados, tivemos Wallon como base teórica principal, visto que esse teórico nos fornece os subsídios necessários para compreender a complexa dinâmica da construção da personalidade e do desenvolvimento infantil. Além disso, na revisão de literatura incluímos algumas das principais pesquisas já realizadas sobre a discriminação étnico-racial na Educação Infantil. Foi constatada a ausência de práticas de discriminação entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares. Contudo, as crianças evidenciaram que percebem as diferenças decor-

rentes do pertencimento étnico-racial e que atribuem valor negativo aos traços fenotípicos relacionados ao pertencimento étnico-racial negro. Quanto a essa última constatação, levantamos a hipótese de que as crianças tenham entrado em contato com práticas discriminatórias em outros espaços, fora do contexto da creche, sendo levadas a internalizar concepções equivocadas acerca do negro. A prática pedagógica da professora da turma pode ter sido influenciada, em certa medida, pelo conhecimento do tema da presente pesquisa, mas ela proporcionou às crianças um encontro positivo com seu pertencimento étnico-racial, sobretudo, para a única criança preta da turma. Nesse sentido, percebemos que as práticas pedagógicas que priorizavam experiências lúdicas, em detrimento de exposições de conteúdos acerca da história e cultura dos afrodescendentes, se mostraram mais significativas. Concluímos que é nas interações e brincadeiras que vivencia, que a criança constrói sua autoimagem e, nesse processo, as experiências na creche desempenham papel fundamental. Na Educação Infantil, um trabalho que favoreça a identidade étnico-racial das crianças é muito relevante, pois ela é uma dimensão fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Identidade étnico-racial. Creche. Criança de três anos.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a Educação Infantil, no Brasil, possui uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, mas, principalmente, por lutas travadas por diversos setores da sociedade (professores, movimentos sociais, pesquisadores etc.) que reivindicam os direitos das crianças a uma educação universal, pública e de qualidade. Neste sentido, não podemos perder de vista o fato de que há ainda uma série de desafios no que diz respeito à garantia desses direitos, em especial, no que se refere às crianças negras[134] e, geralmente, pobres, pois como veremos a seguir: a qualidade da educação destinada a tais crianças tem estreita relação com o pertencimento étnico-racial e o fator socioeconômico.

A pesquisa realizada por Levison (1989) no contexto do estudo *Child Care in Metropolitan Brazil* evidencia o impacto da raça na frequência a creches e pré-escolas em regiões metropolitanas (ROSEMBERG e PINTO, 1997, p. 49). Pesquisas como a de Kappel, Carvalho e Kramer (2001, p.43) reforçam tais dados, indicando que o número de crianças brancas que frequenta a Educação Infantil é superior ao de crianças negras. É importante ressaltar que o estudo realizado recentemente por Pereira (2017, p. 133) mostra a persistência dessa desigualdade de oportunidades educacionais: enquanto 37,7% das crianças

[134] O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE considera negras todas as pessoas declaradas pretas e pardas. O sistema classificatório de cor ou raça é feito mediante autoclassificação quando se trata de adultos, e heteroclassificação quando se trata de crianças.

brancas têm acesso à creche, esse percentual chega apenas a 29,3% quando se trata de crianças negras.

Mas as dificuldades enfrentadas pelas crianças negras em relação ao direito à educação não se encerram no acesso (ou melhor, na falta dele); elas se acentuam ainda mais quando se trata da qualidade das experiências vivenciadas em tais espaços. Ausência de materiais, estrutura física inadequada, precariedade na formação inicial e continuada de professores e educadores são apenas alguns exemplos dessas dificuldades. Na verdade, é nas alternativas educacionais de pior qualidade que encontramos maior proporção de crianças negras e crianças pobres (ROSEMBERG et. al, 1986, apud ROSEMBERG, 1996, p. 6; ROSEMBERG, 1991, p. 30, apud ROSEMBERG e PINTO, 1997, p. 50).

Tais dados evidenciam que existe, sim, uma intrínseca relação entre o pertencimento étnico-racial, o fator socioeconômico e a qualidade da educação oferecida às crianças. Em outras palavras: no Brasil, a desigualdade tem cor e há, na sociedade, distintos lugares para negros e brancos (SILVA, 1992b, p. 123, apud ROSEMBERG e PINTO, 1997, p. 31). Nesse contexto de intensas desigualdades, cabe a afirmação de Rosemberg (1991, p. 32, apud ROSEMBERG e PINTO, 1997, p. 50) de que existe, "desde a creche, uma trajetória educacional dualista onde crianças negras iniciam uma história de experiências educacionais frustrantes e de segunda mão".

Dentre os vários fatores que prejudicam a qualidade da Educação Infantil, o que será destacado neste trabalho é a discriminação[135] étnico-racial vivenciada por crianças negras desde muito cedo. O presente trabalho é derivado de uma monografia de conclusão de curso e teve como objetivo compreender como as crianças de três anos constroem sua identidade étnico-racial e, nesse processo, qual a contribuição das experiências lúdicas[136] vivenciadas por elas numa creche da rede municipal de ensino, considerando suas perspectivas.

UM DIÁLOGO COM PESQUISAS DA ÁREA

Na tessitura desse trabalho, incluímos um breve levantamento bibliográfico acerca de outros artigos que já trataram das relações étnico-raciais na primeira infância. Optamos por artigos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho 07 (GT 07) – Educação de Crianças de zero a seis anos, contemplando as reuniões anuais ocorridas no período de 2003 a 2015 (26ª à 37ª Reunião Anual). De um total de doze reuniões anuais analisadas, apenas cinco reuniões disponibilizam artigos que tratam do tema enfocado, resultando em seis trabalhos no total.

[135] "Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam" (GOMES, 2007, p. 55, apud BARROS, et al., 2011, p. 24).

[136] No decorrer deste trabalho, optamos pela utilização dos termos *ludicidade* e *brincadeira* como sinônimos, seguindo a perspectiva walloniana acerca do brincar.

Essa busca foi necessária para entendermos como que frequência esse tema vem sendo discutido, atualmente, no âmbito da academia. Com base nisso, foi possível perceber que, embora seja crescente, a quantidade de trabalhos acerca das relações étnico-raciais na Educação Infantil ainda é incipiente, carecendo de investigações cada vez maiores e mais aprofundadas. Neste aspecto, a constatação feita por Rosemberg e Pinto, no ano de 1997, continua válida até hoje:

> A bibliografia brasileira sobre a educação de crianças pequenas levando em conta o pertencimento racial é extremamente pobre, evidenciando tratar-se de um tema marginal tanto para a crescente produção sobre educação infantil quanto para os estudiosos da dinâmica racial. (ROSEMBERG e PINTO, 1997)

Apesar dessa constatação, é preciso lembrar que as pesquisas já realizadas tiveram o importante papel de visibilizar esse debate na área da Educação Infantil, bem como de contribuir com novas compreensões acerca da construção identitária de crianças negras e dos mecanismos de atualização de racismos e discriminações presentes na escola.

Um dos trabalhos precursores desse debate, por exemplo, foi o de Cavalleiro (1998) que, ao investigar os processos de socialização de crianças negras, de quatro a seis anos, na pré-escola, constatou que elas recebiam tratamento diferenciado por parte das professoras, em função de seu pertencimento étnico-racial. Consequentemente, as crianças negras apresentavam autoimagem negativa, ao passo que as crianças brancas, com frequência, assumiam atitudes discriminatórias. A pesquisadora concluiu, então, que as crianças negras daquela instituição estavam submetidas a processos de socialização que lhes conduziam ao silêncio, à submissão e à subalternidade.

Oliveira (2004) percebeu situações parecidas ao investigar a discriminação contra crianças negras de zero a três anos no âmbito da creche. Ela observou que: às crianças brancas eram destinadas ações que ela classificou como “paparicação” (colocar no colo, beijar, chamar de “princesa”), enquanto às crianças negras tais práticas eram praticamente negadas ou existiam em menor quantidade. Com isso, concluiu que as crianças negras, naquele contexto, eram pensadas a partir da tríade pobreza/falta/paparicação.

Raras são as pesquisas que se lançaram no desafio de compreender a perspectiva das próprias crianças, que frequentam espaços de Educação Infantil, acerca da identificação étnico-racial. Godoy (1996) e Trinidad (2011), por exemplo, ouviram crianças em idade pré-escolar a esse respeito.

Interessada em saber quais as concepções de crianças de cinco a seis anos a respeito do pertencimento étnico-racial, Godoy (1996) percebeu que crianças negras enxergavam como negativos os atributos que revelavam seu

pertencimento e, consequentemente, expressavam o desejo de assemelhar-se fenotipicamente a pessoas brancas.

Já Trinidad (2011) percebeu situações parecidas, quando buscou apreender se e como crianças de quatro a cinco anos compreendem a identificação étnico-racial. De modo geral, as crianças notavam as diferenças decorrentes do pertencimento étnico-racial e as crianças negras verbalizavam o desejo de assemelhar-se a pessoas brancas.

Experiências negativas como as constatadas nas pesquisas anteriormente citadas, podem ter consequências indeléveis na vida das crianças, sobretudo, as crianças negras. A implementação da Lei nº 10.639/2003[137], que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas (BRASIL, 2003), visa exatamente corrigir esse cenário de intensas desigualdades, preconceitos, racismos e discriminação étnico-racial no meio escolar.

Vale lembrar que essa lei impacta todas as etapas da educação básica, em especial, a Educação Infantil, espaço que deve privilegiar o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade, bem como a construção, por elas, de conhecimentos sobre o mundo e sobre si próprias (BRASIL, 1996). Alguns dos impactos da Lei nº 10.639/2003 para a Educação Infantil já podem ser percebidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), uma vez que asseguram que as práticas pedagógicas nessa etapa devem promover o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade, a apropriação das contribuições histórico-culturais de diferentes povos, possibilitando o alargamento dos padrões de referência e identidade das crianças (BRASIL, 2009).

Portanto, as experiências vivenciadas pelas crianças negras no interior de creches e pré-escolas são primordiais para a construção de sua identidade étnico-racial. E essa construção, que não é apenas individual, mas também social, precisa ser permeada por situações em que as crianças possam interagir respeitosamente e brincar livremente, isto é, livre de julgamentos pré-concebidos, discriminações e racismos.

ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE IDENTIDADE E BRINCADEIRA

A psicogênese da pessoa completa: caminhos do desenvolvimento

Uma das grandes contribuições de Wallon para a educação foi permitir emergir uma nova concepção sobre o desenvolvimento humano, não mais compartimentando suas dimensões (afetividade, psicomotricidade e cognição), mas concebendo-as de maneira global, completa, integrada. Galvão (2008, p. 32) define o projeto teórico de Wallon como psicogênese[138] da pessoa completa,

[137] A Lei nº 10. 639/2003 (BRASIL, 2003) foi alterada posteriormente para incluir também o ensino da História e Cultura indígena, tornando-se então Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

[138] O termo gênese empregado em *psicogênese*, refere-se à origem dos processos psíquicos no ser humano, estudados por Wallon.

pois acredita que oferece uma matriz que nos possibilita pensar a infância e o desenvolvimento humano em sua complexidade, integrando fatores comumente tratados como excludentes (WALLON, 2007, p. XI).

Juntamente com o conceito de criança, altera-se também o de infância, que, para Wallon (2007), mais do que um estado provisório, é um estado singular, que tem valor em si mesmo, absolutamente indispensável ao pleno desenvolvimento do sujeito. Logo, a criança - sujeito que vive a infância - não se limita a uma espécie de projeto de adulto, pois, mais do que o *vir a ser,* ela é também o próprio *ser*. Deste modo, diz-se que cada idade da criança se constitui numa obra construída e em construção (WEREBE, e NADEL-BRULFERT, 1986).

A teoria psicogenética de Wallon, além de conceber o sujeito como um todo integrado e indissociável e a infância como um simultâneo *ser* e *vir a ser,* considera que o desenvolvimento parte de um estado de total socialização em direção a uma constante individuação e se caracteriza por ser um processo descontínuo, marcado pelo remanejamento de funções (WALLON, 2007, p. XI; GALVÃO, 2008). Isso quer dizer que, no início da vida, o bebê é incapaz de se diferenciar das pessoas e dos objetos presentes no meio, por isso, se vê como que fundido a tudo e a todos, numa espécie de sincretismo[139]. É somente gradativamente e a partir das interações, que o sujeito passa a se reconhecer como parte diferenciada do meio em que se insere, ou seja, consegue separar o *eu* do *não-eu*.

Chegamos então a outro conceito central em Wallon, o de *meio*. Usado sempre no plural, esse termo remete aos vários espaços (materiais e imateriais), dos quais a criança dispõe para se desenvolver (WALLON, 2007). São exemplos:

> Sua mãe, seus familiares, seus encontros habituais ou insólitos, a escola, são todos contatos, relações e estruturas diversas, instituições pelas quais deve se esmaltar, quer queira quer não, na sociedade. (WALLON, 2007, p.13)

Assim, todos os meios contribuem para a construção da personalidade, pois permitem que a criança assuma comportamentos distintos em situações distintas. Por outro lado, é necessário estar ciente de que o meio pode ser obstáculo ou suporte para o desenvolvimento da criança, como no exemplo a seguir:

> A linguagem interpõe entre ela [a criança] e seus desejos, entre ela e as pessoas um obstáculo ou um instrumento que ela tenta evitar ou controlar. Os objetos, e primeiro os mais próximos, os objetos fabricados, seu pote, sua colher, seu penico, suas roupas, a eletricidade, o rádio, tanto as técnicas mais ancestrais como as mais recentes são para ela empecilho, problema ou

[139] Na teoria psicogenética de Wallon, sincretismo evoca confusão.

> ajuda, causam-lhe aversão ou atração e moldam sua atividade. (WALLON, 2007, p.13)

Não é admitida, portanto, por Wallon a ideia de que a criança é resultado do meio. Na verdade, o que existe é uma interação marcada pela reciprocidade, isto é, à medida que a criança modifica o meio, ela própria também é modificada. Por causa disso, Wallon (2007) defende que o estudo da criança deve ser também o estudo de seu contexto.

Para o estudo da criança completa, concreta e contextualizada, Wallon delimitou quatro campos funcionais, que se relacionam entre si de maneira antagônica e complementar: *Afetividade, Movimento, Cognição e Pessoa.* Este último campo envolve todos os outros e é simultaneamente um campo com sentido em si próprio, uma vez que é dotado de particularidades, constituindo-se na sede da construção da identidade ou consciência de si, que, dito de antemão, se dá num duplo movimento de expulsão e incorporação do outro (WALLON, 2007, p. XI).

Identidade e brincadeira: fatores complementares

Conforme já dito, o desenvolvimento parte de um estado de total socialização rumo a uma crescente individuação, que nunca está completa, mas é refinada conforme as possibilidades do meio e o grau de apropriação do sujeito em relação a elas. Esse processo se dá ao longo de toda a vida, mas se acentua em determinados estágios do desenvolvimento, são eles: o *personalismo* e a *adolescência.* Abordaremos o *personalismo,* já que nosso objetivo está voltado para as crianças de três anos.

O *personalismo* contempla em média os três aos seis anos de idade e é um período marcado pelo duplo movimento de expulsão e incorporação do outro. Os comportamentos geralmente assumidos por crianças que se encontram neste estágio são três. Primeiro, tem-se uma fase considerada mais negativa, a *oposição,* processo pelo qual a criança se opõe a tudo aquilo que julga como diferente de si, ou seja, o *não eu.* É importante lembrar, entretanto, que nem sempre este comportamento tem um conteúdo específico; algumas vezes ele se dá pelo simples exercício e desejo de afirmação. Num outro movimento, a criança vivencia a *idade da graça* ou *sedução,* adotando posturas cujo objetivo é cativar e encantar o seu alvo, movida pela necessidade de ser admirada e bem quista. Por último, a criança se prepara para *imitar.* Ela imita tudo aquilo que deseja ser, incorporando comportamentos e posturas das pessoas significativas de seu convívio.

Dessa maneira, é possível afirmar que a construção da consciência de si se dá nas e pelas interações que a criança estabelece com objetos significativos, do meio físico e social (professores, pares, familiares etc.). Um dos maiores artifícios dos quais a criança lança mão em suas interações é a brincadeira, entendida por Wallon como sinônimo de jogo e ludicidade.

Os termos brincadeira/jogo/ludicidade nem sempre são tidos como sinônimos. Seus significados podem variar de acordo com as perspectivas sob as quais são abordados, que vão desde a psicologia até a antropologia, sociologia, fisiologia etc. (HUIZINGA, 2000) e com o contexto. Assim,"uma mesma conduta pode ser jogo ou não, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído" (KISHIMOTO, 1995).

Apesar de não desconsiderar a multiplicidade de definições possíveis dadas pelos estudiosos, neste trabalho adotamos a concepção de Wallon, para quem a brincadeira/jogo/ludicidade constitui toda a atividade da criança, pois está na base de suas ações, sendo, portanto, um componente primordial para a sua constituição enquanto sujeito (WALLON, 2007, p.58). Château (1987) concorda com esta ideia à medida que igualmente valoriza o caráter identitário presente na brincadeira infantil.

Wallon (2007, p.54 - 59) infere ainda que o brincar tem como características principais: a livre escolha/iniciativa da criança, finalidade em si mesmo e representa, simultaneamente, distanciamento e diálogo com a realidade. Em suma, o brincar "é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas [...]. Mas longe de ser sua negação ou renúncia, ele as pressupõe". Por último, é preciso reconhecer que o brincar da criança é uma atividade extremamente séria, que pode demandar tanto esforço e energia quanto as tarefas obrigatórias, que cotidianamente suprimem o seu exercício, a exemplo do labor (HUIZINGA, 2000; WALLON 2007, p.55).

Vimos, portanto que, através das interações e brincadeiras, a criança tem a possibilidade de se apropriar dos objetos da cultura e produzir a sua própria, bem como construir sua percepção sobre o mundo e sobre si mesma, o que pode se dar de maneira negativa ou positiva. Por isso, a autoimagem da criança negra está diretamente relacionada à maneira como ela é tratada, vista e representada por pessoas de seu convívio. Nesse sentido, uma reflexão a respeito do trabalho pedagógico proposto pelos professores e das relações estabelecidas no âmbito da creche se faz imprescindível para o estabelecimento de uma atmosfera saudável para o pleno desenvolvimento da criança, em especial, para a valorização, pela criança negra, das características decorrentes do seu pertencimento étnico-racial.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de caráter etnográfico e se insere na abordagem qualitativa, pois se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes acerca de temas que se relacionam com suas vidas (LUDKE, ANDRÉ, 1986). A escolha por esta abordagem se deve à sua adequação ao nosso objetivo geral: *compreender como as crianças de três anos constroem sua identidade étnico-racial e, nesse processo, qual a contribuição das experiências lúdicas vivenciadas por elas na creche da rede municipal de ensino, considerando sua perspectiva.*

Trabalhamos com crianças de três anos por considerar que nessa faixa etária, é mais provável que elas vivenciem de modo mais intenso os processos de construção da personalidade (WALLON, 2007). Além disso, pretendemos contribuir com a produção de mais trabalhos acerca das relações étnico-raciais entre crianças em idade de frequência à creche. O lócus da pesquisa foi um Centro de Educação Infantil – CEI da rede pública de ensino, situado na zona urbana do município de Fortaleza. Nele, enfocamos um agrupamento denominado Infantil III A, constituído, em sua maioria, por crianças negras de três a quatro anos.

Visando uma aproximação inicial e o contato com maior número de elementos possíveis do contexto enfocado (LUDKE e ANDRÉ, 1986), realizamos sete observações, de 18 de setembro de 2017 a 11 de outubro de 2017. Procuramos observar as situações e rotinas adotadas em diferentes espaços, períodos e dias da semana, registrando-as em diários de campo, fotografias e filmagens.

Ademais, utilizamos duas estratégias específicas adequadas à faixa etária das crianças. A primeira estratégia consistiu em apresentar uma sequência[140], previamente estabelecida, de pares de fotos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas[141], cujo fenótipo variava de acordo com a idade, o gênero e a cor. A cada par de fotografias apresentado, perguntávamos: "Como são essas crianças? O que elas têm de parecido? O que elas têm de diferente?O que você acha dessas crianças (legais ou chatas, bonitas ou feias etc.)? Com quem você se parece? Por quê?"

A segunda estratégia, uma adaptação do instrumento *História para Completar,* consistiu na contação de uma história, cujo fim deveria ser criado pelas crianças. A história era sobre Luíza, uma menina negra, que estuda numa creche, onde há poucas crianças negras como ela. Certa vez, Luíza se depara com o seguinte problema: alguns colegas não gostam dela e fazem coisas que lhe deixam triste. Após fazer essa breve narrativa para as crianças, levantamos alguns questionamentos, visando estimular sua imaginação e participação através da oralidade. A primeira pergunta ("O que será que os colegas fazem que deixa Luíza tão triste?") norteava todas as outras. Caso as crianças citassem algum tipo de discriminação, era feita a pergunta: "Por que será que esses colegas fazem isso? O que vocês acham disso? Tem alguém que pode ajudar a Luíza?" Caso não fosse citado nenhum tipo de discriminação, as per-

[140]As fotografias foram apresentadas na seguinte ordem: a) um bebê e um menino de seis anos brancos; b) uma menina e um menino de três anos, ambos negros; c) uma menina negra e outra branca, ambas com seis anos; d) um menino branco e outro negro, ambos com seis anos. Priorizamos avaliar a percepção das crianças a respeito de uma única característica fenotípica por vez: idade, gênero ou cor.

[141]A base Nacional Comum Curricular (BNCC) define três grupos de acordo com campos etários: Bebês (zero a um ano e seis meses), Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses).

guntas eram: “E se os colegas dissessem que não gostam dela porque ela é negra/preta? Por que será que esses colegas fazem isso? O que vocês acham disso? Tem alguém que pode ajudar a Luíza?”

As duas estratégias, anteriormente descritas, foram feitas com grupos de quatro crianças, num espaço adaptado, com mesas e cadeiras, geralmente usado como refeitório das professoras. Importante ressaltar que a escolha do local levou em consideração o conforto das crianças e a ausência de ruídos e atrativos, que pudessem distraí-las.

Antes de iniciar, elas foram convidadas e informadas que sua participação era opcional. Dentre as doze crianças participantes, apenas uma era menina, pois as demais estavam ausentes e um dos meninos presentes desistiu, sem revelar motivo aparente, resultando na participação de onze crianças, somente. O momento teve duração de aproximadamente quarenta minutos e foi registrado por meio de fotografias e áudios. Terminados os procedimentos, as crianças foram levadas de volta à sala de atividades.

Considerações sobre a identidade das crianças negras

A metodologia utilizada permitiu apreender alguns elementos do contexto enfocado e da perspectiva das crianças acerca da identificação étnico-racial. Com base na análise do espaço físico, da rotina, das práticas observadas, das relações empreendidas e das falas das crianças, foram levantados aspectos possivelmente relacionados à sua construção identitária, em especial, da única criança preta da turma – Benjamin[142].

No que se refere às práticas pedagógicas observadas, era nítido o direcionamento das atividades propostas pela Professora Regente de Maior Carga Horária, Tina, para o tema das relações étnico-raciais na turma de Infantil III A; ao mesmo tempo em que ela se mostrava mais sensível a este tema, transmitia a ideia de que era uma profissional assídua e bastante preocupada com a promoção de práticas de igualdade racial no contexto da creche. O mesmo não ocorria com a Professora Regente de Menor Carga Horária, Ísis, pois durante sua regência não foi observada nenhuma atividade voltada para a promoção da igualdade racial.

Há que se ressaltar que ambas foram previamente informadas acerca do tema e objetivos da presente pesquisa, mas ao que parece, apenas Tina foi afetada por isso, de modo significativo, já que direcionou grande parte de seu trabalho para este tema. Para entender melhor esse fato, é preciso mencionar também que, Tina é uma professora negra, que sentiu desde muito cedo, os prejuízos do racismo e da discriminação, conforme nos informou em alguns diálogos. Ela relatou ainda que, somente há pouco tempo, começou a “assu-

[142] Por compromisso ético, todos os participantes desta pesquisa são identificados por nomes fictícios.

mir os cachos", abrindo mão dos procedimentos químicos de alisamento artificial do cabelo, dos quais fez uso durante muitos anos de sua vida.

Tais relatos expressam concretamente o quanto a construção da identidade étnico-racial é um processo longo, complexo e contínuo (WALLON, 2007). Mas quando se trata da identidade étnico-racial negra, pode tornar-se ainda mais complexo e até mesmo custoso (se não perverso), visto que não podemos anular a dimensão social nessa construção e, como sabemos, em nosso país, historicamente, o negro é concebido como uma figura exótica, estereotipada, inferior, subalterna e desvalida, dentre outras coisas. Felizmente, pudemos perceber o empenho da professora Tina na construção de uma identidade positiva e essencialmente política (MUNANGA, 1986, apud TRINIDAD, 2011). Somados, todos esses fatores podem ter contribuído para maior sensibilização, conscientização e atuação da professora Tina em relação à promoção de práticas de igualdade racial no Infantil III A.

No que se refere às atividades propostas pela professora com vistas à promoção da igualdade racial, percebemos que as atividades ou situações que priorizavam as interações sensório-motoras com objetos lúdicos (bonecas, espelhos, livros etc.), movimentos corporais (danças, jogos de capoeira) e a imaginação (contações e leituras de histórias) se mostravam mais cativantes e interessantes para as crianças do que meras exposições de conteúdos relativos à história e cultura africana. Isso reforça a ideia de que as concepções de mundo e de sujeito, nas crianças bem pequenas, são construídas de forma vivencial, com suporte naquilo que ela genuinamente dispõe: o movimento, a imaginação, a brincadeira etc., pois, como nos alerta Wallon (2007), o movimento é suporte para o pensamento da criança.

Para além do que pudemos perceber nas observações, o desenvolvimento das duas estratégias já citadas no tópico *Metodologia,* evidenciaram que: a) as crianças reconhecem as diferenças fenotípicas decorrentes do pertencimento étnico-racial (cor de pele, tipo de cabelo etc.) além de outras diferenças presentes (gênero e idade); e b) grande parte das crianças brancas e pardas revelou, em suas falas, uma percepção negativa acerca de pessoas negras, atribuindo-lhes características pejorativas, tais como feio e chato. Nesse caso, ao serem questionadas sobre o porquê de tais atributos, as mesmas crianças responderam de maneira categórica: "porque é preto".

É preocupante que crianças tão pequenas já expressem tais concepções, mas é também curioso que não tenhamos presenciado práticas discriminatórias entre adultos e crianças e, tampouco, entre crianças e seus pares. Não excluímos a possibilidade de que, talvez, em outros momentos e espaços, uma parte dessas crianças tenham entrado em contato com ideias racistas e/ou práticas discriminatórias, incorporando certos conceitos antecipados e estereotipados em relação ao negro. Mas, o descompasso entre as concepções e ações expressas pelas crianças, na ocasião da pesquisa, deve ser motivo de constante reflexão: Como se dava, então, a relação entre as crianças?

De modo geral, a relação entre as crianças era pacífica e os conflitos, frequentemente, estavam relacionados a fatores outros que não a cor da pele; a própria escolha dos pares para as brincadeiras parecia seguir critérios de afinidade e não de pertencimento étnico-racial. Contudo, vale destacar que Benjamin, por diversas vezes, foi observado brincando sozinho por um período maior do que as outras crianças, embora não enfrentasse resistência dos colegas, caso optasse por entrar para alguma brincadeira coletiva. É possível que o relativo isolamento do menino tivesse alguma relação com os problemas que enfrentou durante sua chegada à instituição, quando muitas crianças o rejeitavam nas brincadeiras, aparentemente por ser negro e exibir traços peculiares (adornos e tranças no cabelo, por exemplo), não familiares e até mesmo incompreendidos por seus pares. Sobre isso, a professora Tina informou que, quando percebia tal situação, se empenhou em projetos de socialização e inclusão, visando melhorar a relação entre as crianças e Benjamin, no que, provavelmente, obteve certo êxito, pois, como já dito, não observamos nenhuma prática discriminatória, durante a pesquisa de campo.

A partir disso, é possível inferir que as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto enfocado contribuíram de maneira positiva, em maior ou menor medida, para a construção da identidade étnico-racial delas, em particular, de Benjamin. Afinal, houve mudanças significativas nas interações entre ele e as demais crianças da turma. Essas mudanças indicam que, aparentemente, todos – inclusive a professora Tina – estavam em processo de aprendizagem acerca de como lidar com a diversidade étnico-racial, o que é louvável e essencial para o desenvolvimento do grupo.

Assim, os achados desta pesquisa permitiram, a partir da teoria de Wallon, compreender um pouco mais sobre a construção identitária das crianças negras do contexto enfocado e, com isso, elucidar nossa responsabilidade diante dessa construção: acompanhar, apoiar e valorizar as conquistas da criança, aquilo que ela é (pensamento, sentimento e ação) e aquilo que representa, juntamente com sua essência, etnia, e herança histórica e cultural. Isso é importante porque é a partir do reconhecimento, admiração e estima do outro, que ela [a criança] gradativamente constituirá sua autoimagem, de maneira positiva e benéfica (WALLON, 2007; CRUZ e SCHRAMM, 2010).

REFERÊNCIAS

BARROS, Z. dos. S. et al. **Educação e relações étnico-raciais.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008.** Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", 2008.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1998.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987 (Novas buscas em educação; v. 29).

CRUZ, S. H. V; SCHRAMM, S. M de O. **O ponto de vista da criança.** São Paulo: Revista Educação, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GODOY, E. A. de. **A representação étnica por crianças pré-escolares:** um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KAPPEL, M. D. B., CARVALHO M. C. e KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2001, n. 16.

KISHIMOTO, T. M..O Jogo e a Educação Infantil. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas, v. 70, p. 46-63, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, MARLI E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação (Mestrado). São Carlos, SP. Universidade Federal de São Carlos, 2004.

PEREIRA, S. T. **Pelo direito à creche:** uma análise da ação Brasil Carinhoso e da expansão do atendimento no estado do Paraná nos anos de 2012 a 2015 (p. 55 a 72). Dissertação (Mestrado). Setor de Educação. UFPR. 2017.

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

ROSEMBERG, F. e PINTO, R. P. **Criança pequena e raça na PNAD 87.** Textos FCC. São Paulo: FCC, 1997.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil.** 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança:** com introdução de Émile Jalley. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEREBE, M. J. G. e NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon:** Psicologia. São Paulo: Ática, 1986.

A OBSERVAÇÃO E A ESCRITA COMO LUGARES DE NEGOCIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PESQUISA[143]

Caroline Trapp de Queiroz
trapp.queiroz@gmail.com
Fernanda de Azevedo Milanez
milanez21@gmail.com
Juliana Botelho Viegas
julianaviegas_@hotmail.com
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea – GPICC

RESUMO

As discussões levantadas nesse texto nascem de um esforço coletivo do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC) em buscar as fisionomias da infância, isto é, sinais, rastros e vestígios do cotidiano das crianças que nos permitam compreender suas experiências do ponto de vista de quem se propõe a olhar o que se mostra. Esse projeto tem início com o desafio de pensar a pesquisa com crianças a partir de um novo-velho paradigma: a observação. Novo porque, para nós, no interior do GPICC, trata-se de um aprendizado político, ético e estético sobre um "estar junto" que nos desloca totalmente do lugar de quem, antes, propunha em que espaço e tempo esse "estar" se desenrolaria. Velho porque, na prática, esse modelo de pesquisa sustentou a estruturação da própria Antropologia como ciência – ainda que haja especificidades nessa área das quais não está em nosso horizonte lançar mão. Portanto, se antes nossas pesquisas eram marcadas pela estruturação prévia do campo, no momento em que a criança existia como idealização do pesquisador, que para ela arrumava um lócus específico e coerente, o desafio agora se altera. A vida está acontecendo e somos nós, enquanto pesquisadores, que chegamos e nos inserimos naquilo que passamos a chamar de campo, mas que os interlocutores, as crianças, seguem chamando de vida, de cotidiano, de experiência. Esse posicionamento, calcado numa certa renúncia do controle de uma situação de pesquisa que ganha vida a partir da convocação do pesquisador, traz consigo algumas questões basilares: quando somos nós que nos deslocamos ao cotidiano da criança, de que tipos de participação se torna possível falar? Sendo nosso lócus de pesquisa o cotidiano da infância, que atrai nosso olhar na dinâmica da própria vida, quem participa efetivamente? E de quê? Em relação à própria construção da pesquisa, o que se chama de participação da criança?

[143]O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Arriscando reflexões preliminares e entendendo a pesquisa como acontecimento, apontamos o lugar da escrita como campo em que se negocia a efetiva participação da criança no texto assinado pelo pesquisador, mas de que forma o outro aparece na escrita? Quais são as vozes que se deixam ouvir no texto? Quais são as vozes ausentes? Para nós essas negociações colocam em pauta um debate sobre ética na pesquisa que vai além do contato imediato entre pesquisador e criança, ou do contrato prévio que possa balizar a relação entre eles. Acreditamos que o texto da pesquisa não se reduz à mera transcrição de conhecimentos produzidos em campo, figurando como lugar onde também se responde eticamente pela decisão de deixar ou não o interlocutor participar da pesquisa. Nessa perspectiva, pode uma crônica, nascida da observação do cotidiano de uma criança que transita pelas rodas de cultura popular, reivindicar a condição metodológica de uma pesquisa da qual essa criança participou? A infância que atrai o olhar do pesquisador e o afeta a ponto de fazer brotar uma leitura poética da realidade legitima a participação dessa criança nessa pesquisa? Como se mede a intensidade de um afetamento que da vida se quer fazer ciência, valendo-se da linguagem artística? Para pensar tais questões, ajuda-nos a compreensão de que na pesquisa em Ciências Humanas o objeto não é apenas falado, mas é também um objeto falante, que pode, ou não, constituir as múltiplas vozes de um texto polissêmico.

Palavras-chave: fisiognomias da infância; metodologia de pesquisa com crianças; participação

Iniciando a conversa: construção metodológica

Este texto tem por objetivo levantar algumas reflexões teóricas e metodológicas resultantes da trajetória de aproximadamente quinze anos de estudos da infância vivida no interior do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC).A intenção é apresentar uma virada metodológica no percurso do Grupo e sinalizar alguns dos desafios que têm se apresentado nesse processo.

Desde sua criação, o GPICC vinha apostando metodologicamente em uma postura propositiva, no sentido de que era o pesquisador que propunhao encontro e, portanto, construía as condições de realização da pesquisa que faria com as crianças,no intuito de compartilhar suas questões e conhecer o que elas pensavam, diziam e criavam sobre essas questões. Optávamos preferencialmente pela construção de projetos em que o pesquisador delimitava seu campo e instaurava um diálogo direto com as crianças, interlocutoras da pesquisa, a partir de estratégias metodológicas escolhidas para este fim. Assim, os modos de pesquisar conduziam-nos a buscar interlocução com crianças que já manifestavam interesse pelos temas investigados.

Entretanto, a partir das reflexões do projeto de pesquisa "Fisiognomias da infância: experiências cotidianas, alteridades e deslocamentos", passamos a nos deslocar em direção à uma pesquisa que indaga de que modos a infância se mostra aos pesquisadores em seu cotidiano. Nela, optamos por ensaiar uma nova postura: não a de fundar a pesquisa a partir da delimitação de um tema ou das condições necessáriasà sua efetivação, mas a partir de um deslocamento dos próprios pesquisadores em sua postura investigativa.

Esse deslocamento implica que o pesquisador saia do lugar de quem interpela as crianças para ocupar o lugar de quem se deixa afetar e observa os modos como essa infância convoca nosso olhar no cotidiano da vida. O que se objetiva é, nos diversificados espaços por onde circulamos, aprender a estar atentos e perceber que infâncias se mostram a nós, onde estão as crianças, o que fazem, o que dizem, como transitam e se apropriam da cidade, etc. Queremos buscar que rostos a infância contemporânea nos dirige, que fisiognomias se mostram.

Portanto, este texto marca uma mudança metodológica nos modos como o Grupo de Pesquisa produz conhecimento acerca da infância na medida em que, se antes nossas pesquisas eram marcadas pela estruturação prévia do campo, no momento em que a criança existia como idealização do pesquisador, que para ela arrumava um lócus específico e coerente, o desafio agora se altera. A vida está acontecendo e somos nós, enquanto pesquisadores, que chegamos e nos inserimos naquilo que passamos a chamar de campo, mas que os interlocutores, as crianças, seguem chamando de vida, de cotidiano, de experiência.

O novo projeto é marcado pelo desafio de construir uma pesquisa que busca deixar a interlocução verbal em segundo plano, apostando em outras formas de perceber a criança, formas que convidam o pesquisador a renunciar a postura de sujeito ativo no processo, atentando-se mais a perceber do que intervir ou inaugurar uma conversa. E é nesse movimento que emergem as questões pertinentes aos lugares de negociação da participação das crianças na pesquisa – o que nos coloca necessariamente no lugar de quem deve se questionar especialmente quanto às dimensões da observação e da escrita.

Cientes de que a participação da criança é um processo de negociação que perpassa toda a construção da pesquisa, nos lançamos na proposta de refletir sobre algumas questões que já nos são basilares: quando somos nós que nos deslocamos ao cotidiano da criança, de que tipos de participação se torna possível falar? Sendo nosso lócus de pesquisa o cotidiano da infância, que atrai nosso olhar na dinâmica da própria vida, quem participa efetivamente? E de quê? Em relação à própria construção da pesquisa, o que se chama de participação da criança? Arriscando reflexões preliminares e entendendo a pesquisa como acontecimento, apontamos a observação e a escrita como campos em que se negocia a efetiva participação da criança na investigação assinada pelo pesquisador, mas de que forma o outro aparece nesse processo?

OBSERVAÇÃO NA PESQUISA

> *É preciso usar as ruas não só transitando nelas, mas também com os olhos.*
>
> Janice Caiafa

Com o novo desafio do Grupo em perceber as fisiognomias da infância, decidimos abrir mão de uma situação de pesquisa que ganhasse vida a partir da nossa convocação, ou seja, passou a nos interessar contextos instaurados pela dinâmica da vida que, através do afetamento, nos provocassem a observar e pensar a infância. Com isso, pensar as grandes questões do mundo e da existência a partir das cenas que presenciamos, considerando que tudo é digno de ser interrogado, passou a ser a premissa do nosso olhar para as crianças, essas com quem não conversamos cotidianamente, que não conhecemos intimamente, mas que nos deslocam, nos inquietam, nos roubam das certezas, seja pelo motivo que for, e nos lançam no abismo geralmente temido pelos pesquisadores: "o de tomar consciência de que nada se sabe sobre os sujeitos com quem se pesquisa" (QUEIROZ, 2018, p. 779).

Nesse sentido, a obra literária de Italo Calvino (1994), Palomar, nos fornece pistas que podem ajudar na construção metodológica da pesquisa(VIEGAS, 2017). Seu personagem principal é um senhor que olha para o mundo num belo entrecruzamento de leveza e profundidade. O cotidiano alimenta seu pensamento, que vai se desenrolando a partir do que lhe aparece. Nesse sentido, Palomar não busca o que vê, mas vê o que se mostra a seu olhar: um olhar atento, de quem se posiciona em abertura e curiosidade, de quem se deixa ser arrebatado pelo trivial e ordinário.

Palomar é também o nome de um observatório astronômico, isso nos permite conceber o personagem de Calvino como um grande observador que reflete sobre a vida a partir do que, nos fatos miúdos da vida cotidiana, captura seu olhar atento. É interessante perceber, no entanto, o paradoxo aí estabelecido: se o telescópio Palomar é utilizado para a captação de imagens normalmente distantes do observador, o personagem Palomar observa coisas próximas. Desta forma, Calvino utiliza-se da metáfora do telescópio como possibilidade para a compreensão do mundo, brincando com o tão necessário jogo de escalas entre proximidade e distanciamento daquilo que, na ciência e na vida, tanto nos afeta.

Esse jogo de escalas se faz presente mesmo na contraposição entre a simplicidade dos fatos que chama atenção de Palomar e a complexidade das reflexões que, desses fatos, emergem em seu compromisso filosófico. Nessa mesma perspectiva caminha a pesquisa desenhada pelo GPICC, na qual temos buscado observar cenas cotidianas que se configuram, para nós, em mônadas[144]

[144]Desenvolvido por Leibniz, esse conceito compreende que um fragmento, embora contenha o todo, constitui também um todo em si. Para saber mais: LEIBNIZ, G. W. **Discurso de metafísica e outros textos**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2004.

contendo a profunda e complexa experiência da vida, como na observação de crianças que trabalham vendendo balas no trem, que dormem em caixas de televisão de 50 polegadas nas ruas, que vão a manifestações populares, etc. O telescópio palomariano é, portanto, o olhar, na mesma medida em que o foco de visão do pesquisador é o fio condutor da narrativa por ele construída.

Para pensar ainda mais a respeito do exercício da observação na pesquisa em ciências humanas, dois eixos nos ajudam, particularmente: o conto "como aprender a estar morto", de Calvino (1994), e o conceito benjaminiano de *flanêur*.

No conto mencionado, encontramos inspiração para a construção dessa sensibilidade almejada, constituída pela recusa a um protagonismo imediato. Em "como aprender a estar morto", há uma sensível distinção entre "morrer" e "estar morto". Morrer implica um não estar mais presente e, portanto, não existir na equação das experiências mundanas. Se ao morrer, não estou mais presente, ao tentar "estar morto", eu me encontro presente no mundo, mas em estado não necessariamente propositivo na relação com o outro. Assim, "estar morto"seria um estado de não presença ativa. Embora eu esteja presente, não determino de modo diretivo as experiências.

Desdobrando esse movimento para o contexto da pesquisa, o lugar deste "estar morto" é precisamente aquele ocupado pelo pesquisador quem não tem ação propositiva no campo, ou seja, o pesquisador que não dá as cartas do jogo, mas que se propõe a reaprender a olhar o outro a partir daquilo que ele lhe mostra. Segundo Pereira (2017), "estar morto" não desresponsabiliza o pesquisador do conhecimento que ele constrói, pelo contrário, sendo ele um tradutor daquilo que vê e autor da reflexão que propõe, a assinatura teórica e metodológica é compromisso seu, e por isso ele deve responder integralmente. "Aprender a estar morto", no sentido que nos propõe Calvino (1994), implica a criação de uma nova forma de agir que exige do pesquisador aguçar os seus modos de percepção do outro (no caso, a criança) e abdicar de uma agência que, via de regra, lhe cabe, posto que geralmente é o pesquisador que decide onde e quando a pesquisa se realizará (PEREIRA, 2017).

A recomendação do "aprender a estar morto", feita por Ítalo Calvino, aproxima-se da postura da *flanêur,* discutida por Walter Benjamin (1994), na medida em que compreende também uma forma de observação ativa da vida, na qual é necessário primeiro deixar-se afetar esteticamente pelo movimento da cidade para, então, entrar em diálogo com aquilo que se pretende pensar. É a partir desse processo que nasce, portanto, o ensaio de construção das fisiognomias das metrópoles urbanas, que conferindo às cidades forma, silhueta, rosto, num exercício de interpretação (PEREIRA, 2017).

O *flâneur* pode ser entendido, segundo Bolle (2000, p. 78), como "um típico caráter social do século XIX, que vive a metrópole como espetáculo, registrando ao vivo as sensações urbanas, e representando o escritor". Da mesma forma que o exercício de "estar morto", a atividade do *flâneur,* tam-

bém pautada na observação, não se encerra meramente na contemplação, mas numa ação observadora que "busca um asilo na multidão. (...) A multidão é o véu através do qual a cidade familiar acena para o *flâneur* como fantasmagoria. Nela, a cidade é ora paisagem, ora sala acolhedora"(BENJAMIN, 2006, p. 47).

A questão da fantasmagoria nos interessa de modo especial na construção desse modo outro de fazer pesquisa, justamente porque coloca em xeque a postura de quem observa para descrever. É nesse sentido que o *flâneur* se configura como base de nosso exercício ético e estético em busca de uma pesquisa que, se parte da observação, busca chegar na expressão de uma coletividade, no espírito de uma época, na aura de uma sociedade – essa que para resolver a questão da fome, sugere que a mãe dê parte de sua prole à adoção.

O *flâneur* vai em busca de ver e, nesse movimento de abertura e entrega, encontra o que lhe olha de volta. Sendo essa a postura que nos interessa no GPICC, em relação às fisiognomias da infância que convocam nosso olhar, cabe também a reflexão sobre as formas de registro que têm se apresentado como caminhos possíveis, poéticos e potentes, que nos impelem, nesse texto, a repensar a participação da criança também na escrita.

Escrita na pesquisa

Imprimir uma escrita que possa conter o rigor daquele que se pretende "estar morto" e o frescor de um *flâneur* requer a criação de um olhar estético do eu narrador, que pode, na efemeridade de um instante, capturar o que se passou diante dos olhos, fazendo reverberar por todos os sentidos tudo aquilo que se tornará texto. Como na observação goetheniana, o espectador deve abandonar-se à contemplação para então questionar-se: é o outro ou é você que aqui se exprime? (GOETHE, 1992), sugerindo a existência de uma via de mão dupla entre o observador-narrador e o outro em que se constrói *com,* mesmo que não mais em presença.

Essa via é compreendida também por Bakhtin (2011), que percebe como dialógica a criação dos textos nas ciências humanas. São eles, observador e observado, pesquisador e pesquisado, os produtores do texto, pois ao iniciar a escrita, o autor já se encontra impregnado pelo outro e por tudo o mais que lhe constitui. E isso que lhe constitui é como um oceano, que se move por vezes imperceptivelmente, atravessado por suas correntes e ondas, como são nossos valores e culturas: dominantes, marginais, minorias. Requer, portanto, uma permanente noção crítica sobre si e deste outro, a fim de minimizar um discurso colonizador no momento da escritura.

É no ato da escrita que se encontram novamente juntos, não mais naquele momento de estar "na presença de", mas no acontecimento do pensar, criar, teorizar. É neste lugar singular, e não indiferente, que o autor assina sua

obra-texto com uma ética construída na originalidade e responsabilidade (AMORIM, 2006).

Como, então, criar esse olhar estético, que esteja em consonância com que se observou? Apostamos que o ponto de partida esteja na ligação intrínseca que une forma e conteúdo, a partir daquilo que nos toca, que nos prende o olhar e que nos convoca, então, a guardar, para depois lançar,

> Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
>
> Em cofre não se guarda coisa alguma.
>
> Em cofre perde-se a coisa de vista.
>
> Guardar uma coisa é olhá-la, fita-la, mirá-la por admirá-la,
>
> isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado. (CICERO, 1996, p. 337)

No exercício de nos aquietarmos à espreita, temos sido iluminados por algumas fisiognomias, que na perspectiva benjaminiana, como vimos, podem ser compreendidas como a arte de escrever histórias através de imagens que expressam determinada época. Inspiramo-nos contemporaneamente em seu pensamento, que mesmo sem ser poeta, nos confere um pensar poetizante, revelado em suas narrativas do cotidiano, ofertando-nos com uma diversidade de imagens de infância, no miúdo e da cultura e da história, num contexto mais ampliado (PEREIRA, 2017).

Intencionando que os textos respondam àquilo que vivemos, dando vida àqueles – no caso as crianças – que pela pesquisa apresentamos, optamos por experimentar a escrita de partes dos nossos textos em forma de crônicas, pretendendo não uma análise linguística ou literária, como já afirmamos na introdução, mas trazendo da vida, que para nós se configura como campo de pesquisa, histórias singulares que alegoricamente façam emergir fisiognomias que nos falem desse tempo.

Sobre essa experiência de escrita, RaízaVenas (2018, p. 12), mestranda que desenvolve pesquisa sobre as crianças nas rodas de cultura popular do Rio de Janeiro, nos diz, em um fragmento de seu texto "Tem Criança na Roda! Percepções da infância nas rodas de cultura popular" que,

> O cotidiano das rodas de samba e o empenho de produzir uma escrita que carregue o som, o movimento dos corpos, os risos, o suor, toda a atmosfera das rodas de samba, me fizeram experimentar o trabalhoso exercício de uma pesquisa que tem por objeto a infância no cotidiano. Por isso, devo afirmar o esforço em explorar a ideia de presença como sendo a de percepção da alteridade do meu discurso, que busca ser dialógico.
>
> Enxergo nas crônicas uma eficiente possibilidade de dançar entre a infância e o samba, entre as histórias que contam os ges-

> tos que minha observação alcança e a história das rodas. É um gênero discursivo privilegiado, competente e apropriado para a construção de narrativas do cotidiano. Um meio de registro escolhido também por Walter Benjamin e por Luiz Antônio Simas – autores que referenciam este trabalho –, justamente por construir narrativas históricas que levam em conta os pequenos acontecimentos do cotidiano e não apenas os grandes fatos considerados pela historiografia oficial. E por isso, o encontro das histórias singulares de vida com a história coletiva, possibilita uma análise das subjetividades dos sujeitos e das épocas a partir da simplicidade materializada do cotidiano.

O desafio da presença do pesquisador no campo sem protagonizar ou fazer da pesquisa em si o protagonista do encontro, mas ao contrário, observando o movimento da vida cotidiana, implica um desprendimento e, ao mesmo tempo, um recolhimento que nos move para o lugar do olhar e do silêncio, da produção de um acervo outro, onde não cabe o diálogo, a conversa, a entrevista.

Na trilha dessa concepção de pesquisa como acontecimento, se insere a necessidade de pensar como se negocia a participação efetiva da criança no texto assinado pelo pesquisador. Essa questão nos desloca imediatamente às reflexões quanto ao que nos move – no campo de pesquisa, que para nós é a infância, mas também na vida, que para nós convoca um constante repensar sobre os motivos que nos levam a lançar o olhar ao que observamos. Nesse movimento, vão emergindo questões da relação com o outro, que demandam pensar como ele aparece na escrita, considerando uma pesquisa que não lhe interroga verbalmente – mas que é por ele interrogada, filosófica e ontologicamente? Quais são as vozes que se deixam ouvir no texto? Quais são as vozes ausentes?

Para nós essas negociações colocam em pauta um debate sobre ética na pesquisa que vai além do contato imediato entre pesquisador e criança, ou do contrato prévio que possa, protocolarmente, balizar a relação entre eles. Acreditamos que o texto da pesquisa não se reduz à mera transcrição de conhecimentos produzidos em campo, figurando como lugar onde também se responde eticamente pela decisão de deixar ou não o interlocutor participar da pesquisa – seja ela construída na observação ou mesmo na interlocução direta, afinal, há muitas formas de silenciar o outro, inclusive quando ele aparece falando.

É nessa perspectiva que a literatura, novamente, tem nos presenteado com indícios que, para além de pautar nosso percurso ético-metodológico, passam também a nos apresentar um formato estético condizente com o objetivo de nos aproximar das fantasmagorias que perseguimos em nossa pesquisa. Nesse sentido, as crônicas, nascidas da observação do cotidiano das crianças que encontramos pelos mais diversos espaços da cidade, têm nos inspirado na criação de textos que buscam discutir a infância a partir de uma alteridade discursiva,

O pequeno notável

Muita gente! Casa do Jongo lotada, como de costume. Calor, alegria, falatório... Era intervalo do samba e os sambistas da roda estavam conversando com o público, que na verdade é a mesma mistura de gente, família, amigos, visitantes, gringos, jornalistas.

Eu tô da escada só olhando o movimento... Acho que é o lugar com mais gente preta por metro quadrado do Rio. É tanta gente linda que quase enjoa.

Vejo ele chegando pela lateral da escada, quase remando... Igual um pinguim, gordinho, carimbando um pé de cada vez no chão. Dessa vez estava de chinelo, mas o barrigão estava à mostra como sempre, sem camisa.

Sobrancelha franzida, olhar que parecia procurar alguma coisa ou qualquer coisa. Vai andando e esbarrando nas pessoas, a maioria nem percebe, e quem percebe não se incomoda, e se por acaso se incomodar, não recebe nem um pedido de desculpas. Quando se aproxima da roda, onde os músicos ainda estão por perto, ele é notado imediatamente "Olha ele aí" e alguns sorrisos de cumprimentos. Uns apertos de mão, umas passadas de mão na cabeça...

Eu sorrio na hora, Enzo chegou. Os músicos já sabem... "fica de olho no instrumento porque ele é mexilhão!"

Ele senta na cadeira de um dos músicos e os pés quase não tocam o chão. As pernas roliças ficam balançando e ele olhando em volta. Presta atenção na conversa dos outros, mexe no pandeiro, mexe na caixa, puxa a camisa de um adulto... "Não vai ter samba não?!" Pergunta de cara feia como se estivesse fazendo uma exigência.

Quando o João vê ele, já olha para escada me procurando como quem diz "olha quem tá aqui, Íza!". A gente sorri de longe um pro outro como se eu dissesse "eu já vi, João!"

Ele aponta para mim, me mostrando para o Enzo. O Enzo ignora, claro.

João mexe no umbigo dele. Ele não gosta, ameaça um soco e o João briga com ele como se tivesse razão e o direito de irritar a criança.

O samba vai começar

"Sai daí moleque, vou tocar!"

Ele tem que sair da cadeira e começa o batuque. E começa a peregrinação. E começa a perturbação do Enzo.

Ao redor da roda rapidamente forma-se uma aglomeração de pessoas. Na primeira música é muita gente, quando começa a segunda música é gente demais!

Não dá para andar, não dá para mudar lugar, quase não dá pra respirar. Mas inexplicavelmente dá para todo mundo bater palmas e sambar pequenininho.

E para o corpinho gorducho do Enzo nem parece que o lugar está tão cheio assim. Ele anda pelas pessoas com facilidade. Como? Impossível explicar a desenvoltura dele.

Enzo começa a rodear a roda. Andar em círculo e passar pelos músicos, um por um. “Deixa eu tocar aí?!”, “Ei, me empresta um pouquinho!” “Posso tocar?”

“Calma aí cara!”, “Tu sabe tocar?”, “Deixa acabar essa música”, “Toca aí, vai!”, “Toca comigo, então.” “Bate na palma da mão”.

Cada um uma resposta... Mas ele parece nem ouvir. Vai metendo a mão antes do sim ou do não. Bate forte nos instrumentos, sem jeito, leva um passa fora e sai rindo, mas faz uma cara feia forçada para parecer chateado.

Ele já faz parte do samba. É uma parte daquele todo. Ele é um componente daquela harmonia. Ele faz parte da organização, contribui desorganizando.

Eu dou risada. E segue o samba. (VENAS, 2018, p. 28)

Ainda sobre a escrita,importa comentar que, para que ela se construa do modo como temos pensado, existem ações e elementos invisíveis, sobre os quais nos motivamos a refletir no fechamento desta escrita, que residem na lacuna existente entre a observação e a escrita, tópicos centrais do presente texto, e onde cabem todos os outros acontecimentos, pensamentos e experiências vividos pelo pesquisador em seu campo,e fora dele, e que se configuram como alimento para a escrita.

São os entrepostos ou momentos de entressafra, quando paralisamos e sentimos um aparente vazio mental, um êxtase, que é ao mesmo tempo uma espécie de turbulência que se experimenta após uma atividade no campo. Algumas vezes vivemos essa experiência nos trajetos entre o campo e o retorno para casa, nos transportes coletivos, na esquina de onde acabamos de sair. É quando anotamos pequenas frases, palavras soltas ou mesmo gravamos uma cena ou imagem com o celular, para fisgar algo que nos toca e não correr o risco de perder o fio da meada.

As formas de registro, as anotações de campo, as leituras, gravações, filmagens, fotografias, poesias, gestos, os movimentos corporais, expressões, imagens do que nos afeta no processo da pesquisa compõem nossa bagagem, ou diário de campo, que vai sendo articulada aos teóricos em quem nos apoiamos conceitualmente e que nos ajudam a significar, revelar, tornar visíveis algumas fisiognomias desta época.

Considerações

Acreditamos que um momento importante da pesquisa é esse de, finalmente,levar a experiência de campo para a concretude da ciência, ou seja, o

momento de produzir o texto e, portanto, o conhecimento – considerando as ciências humanas como ciências que dialogam sobretudo embasadas nesse formato. Para nós, não se trata apenas de apresentar os resultados, mas de um empreendimento em que novos impasses produtivos se fazem presentes, constituindo o desafio que é essa atividade de criação (CAIAFA, 2017).

Entendemos que o movimento vivido no Grupo em relação às metodologias pensadas traz de questão, no âmbito das pesquisas com crianças, a possibilidade de perceber que a observação é também uma intervenção, mas uma intervenção que ocorre porque nossos corpos são ativos, compondo e decompondo contextos que, sem eles, não se desenhariam da mesma maneira. Nosso horizonte utópico não se relaciona, portanto, à assepsia de um "estar presente" com o outro, mas sim à tentativa de nos lançarmos ao mundo, dispostos ao despertar sensível que ele pode – como potência que guarda em si – nos propiciar.

Essa virada – exatamente o que propõem os estudos do cotidiano – não tem por objetivo pensar algo inédito,[145] mas pensar genuinamente outras possibilidades diante do que construímos como ato de pesquisa e passamos, ao longo do tempo, a realizar quase que automaticamente, nos liberando da responsabilidade de pensar que ética nos conduz nesse "fazer" com o outro, no caso, a criança.

Dessa forma, temos nos imbuído do compromisso de pensar outras formas de estar com as crianças, na vida e no texto, levando em consideração que sua participação, na pesquisa que assinamos, enquanto autores, se estabelece principalmente pelo afeto. Logo de início, nossa pesquisa só existe porque nossa abertura encontra o que a infância decide mostrar de si ao mundo – mas que nem sempre o mundo legitima como uma experiência própria "de criança". Há, então, uma possibilidade de potência expressa na sensibilidade do olhar que encontra a concretude da vida da criança.

Da observação – que compreende tempo, espaço, gestos, cheiros, cruzamento de olhares, sorrisos, compartilhamento de sentimentos, e tantos outros fragmentos do humano – à maturação das questões que reverberam desse encontro, pensamos a crônica como linguagem capaz de intensificar, na pesquisa, o acontecimento político-poético da vida. E para nós, mesmo nesse momento, em que o pesquisador-escritor se vê diante da folha – ou tela – em branco, mesmo ali, quando se encontra fisicamente só, ele pode decidir se vai seguir pela escrita como indivíduo ou se vai convocar aqueles que são responsáveis pela emergência do tema enquanto questão, enquanto pesquisa. Não à toa, a palavra que trouxemos acima vem do verbo "decidir", já que entendemos que essa negociação está balizada numa escolha que determinará os modos possíveis de participação da criança no texto da pesquisa.

[145] Para além dos estudos do cotidiano, há de ser dito que reconhecemos as discussões, há muito em voga no campo da Antropologia, que se debruçam sobre a questão da observação enquanto caminho metodológico, e que são responsáveis, inclusive, pela própria legitimação do campo como ciência.

O que parece estar em jogo na discussão sobre a participação da criança na pesquisa, em nossa opinião, é o que se está compreendendo como participação. Para nós, essa concepção pressupõe a presença – ativa – de uma ética do deslocamento, mobilizada pelo afetamento a que o pesquisador se autoriza no encontro com a criança que pretende conhecer e a infância que pretende pensar. Como nossas questões são – ainda e que bom – mais vastas que nossas certezas, optamos por encerrar nossas reflexões devolvendo ao leitor uma pergunta que tem nos reverberado desde que esse texto tornou-se uma convocação: a infância que atrai o olhar do pesquisador e o afeta a ponto de fazer brotar uma leitura poética da realidade legitima a participação dessa criança nessa pesquisa?

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, 2002.

_____ (Org.). Cronotopo e exotopia. In: **Bakhtin:** Outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III:** Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLLE, Willi. **Fisiognomia da metrópole moderna:** representação da história em Walter Benjamin. Edusp, 2000.

CAIAFA, Janice. **Aventura das cidades:** ensaios e etnolografias. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

CALVINO, Italo. **Palomar**. tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CICERO, Antonio. **Guardar:** Poemas escolhidos. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

GOETHE, J. W. **Viagem à Itália**. São Paulo: Cia. Das Letras 1999.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Projeto de Pesquisa do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea**.Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Não publicado.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MILANEZ, Fernanda de Azevedo; VIEGAS, Juliana Botelho. **Infâncias, cidades, (in)visibilidades**: Metodologias de pesquisa em construção.No prelo.

VENAS, Raísa. **Tem criança na roda!** Percepções da infância nas rodas de cultura popular.(Texto de qualificação de Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Não publicado.

VIEGAS, Juliana Botelho. Calvino e a pesquisa com crianças: construindo metodologias. In: **Anais do I Congresso de Estudos da Infância**. Rio de Janeiro. I Congresso de Estudos da Infância: Diálogos Contemporâneos, 2017.

QUEIROZ, Caroline Trapp de. A aprendizagem do "estar morto" como estratégia metodológica na pesquisa com crianças. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, Set.-dez. 2018.

A SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO CONTEXTO DE CRECHE

Pedro Neto Oliveira de Aquino
pedrooliveiraaquino@outlook.com
Universidade Federal do Ceará – UFC
Faculdade de Educação –FACED/UFC
Grupo de pesquisa Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores

RESUMO

O presente trabalho analisou como se dá a socialização étnico-racial de crianças negras remanescentes de quilombolas bem pequenas que frequentam a creche na sua comunidade. Foram realizados estudos sobre a socialização na infância no campo da Sociologia da Infância, com foco na teoria da reprodução interpretativa, e sobre a produção acadêmica que discute os fatores que perpassam a vivência de crianças negras remanescentes de quilombolas no contexto da educação infantil. A pesquisa se caracterizou por uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A investigação foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil, localizada na região metropolitana da cidade de Fortaleza/CE. Participaram do estudo 15 crianças de três a quatro anos de idade, majoritariamente negras, a professora do grupo e a coordenadora pedagógica. O procedimento utilizado para a construção dos dados aqui discutidos foi a observação participante, que contou com a produção de registros (diário de campo e fotografias). As observações foram realizadas durante o período da manhã, especificamente, de sete a onze horas. Esse procedimento foi realizado em maior volume na sala de referência da turma, e nos outros espaços da instituição à medida que a rotina das crianças era acompanhada. A partir da análise dos dados se construiu um conhecimento sobre as crianças e sobre como elas se relacionavam, sobretudo, étnico-racialmente, isto é, sobre as mensagens étnico-raciais que circulavam entre elas e se e a quais artefatos da cultura africana e afro-brasileira elas tinham acesso. A pesquisa revelou que a professora da turma investigada ignorava o pertencimento étnico-racial das crianças em sua atuação. Em nenhuma das práticas promovidas pela professora durante o período de observação se constatou o pertencimento étnico-racial das crianças ao grupo negro e à comunidade remanescente de quilombo como aspectos relacionados à centralidade que o planejamento deve ter nas crianças. Embora a professora fosse acolhedora com todas as crianças (negras e brancas), ela não promovia experiências que favorecessem uma percepção positiva delas enquanto indivíduos negros e moradores do campo. Entre a atuação descrita acima e a socialização familiar que foi possível conhecer (os dados em relação às famílias são quanti e qualitativamente meno-

res, já que o ambiente familiar das crianças não se constituiu, a priori, como *locus* desta investigação) há uma estreita relação. A socialização promovida pelas/nas famílias não se alicerçava na imagem das crianças como meninas e meninos negros remanescentes de quilombolas, como também ofereciam a elas mensagens de orgulho racial e étnico branco, ou seja, a valorização do estereótipo alvo, de cabelo loiro, de olhos claros etc. (o que foi constado nas vestimentas e nos materiais utilizados pelas crianças, como bolsas, cadernos e estojos). A ausência de mensagens de orgulho racial e étnico do grupo negro na instituição e nas famílias fazia-se perceber na socialização entre as crianças. Nas suas interações não eram manifestados conteúdos étnico-raciais, o que decorre das experiências que elas viveram até então. Por isso, o pertencimento delas ao grupo étnico-racial negro não se constituía como um fator que mobilizava a atenção delas para isso, como também não repercutia em suas interações.

Palavras-chave: Socialização étnico-racial; Educação Infantil; Criança negra.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente, as instituições de Educação Infantil, espaços privilegiados para o compartilhamento da vida por crianças coetâneas, são responsáveis pelas rotinas parciais ou integrais vivenciadas por meninas e meninos brasileiros, em maior medida para as crianças de quatro e cinco anos, já que o atendimento às crianças de zero a três anos não chega a 30% da população dessa faixa etária[146].

Se considerarmos a socialização na infância a partir de uma abordagem interpretativa (CORSARO, 2011) não é de se surpreender que as crianças pequenas incorporem as representações presentes na sociedade e passem a atentar para o que é socialmente valorizado ou não (o que irão ou não imitar). É vivendo as suas infâncias, nas relações, linguagens e práticas cotidianas, que as crianças conhecem o mundo e as pessoas, e nesse processo a rotina se torna um espaço de ampliação das curiosidades e inquietações desses sujeitos. As rotinas fornecem "um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada" (CORSARO, 2011, p. 30).

As práticas que compõem as rotinas vivenciadas por crianças negras remanescentes de quilombolas, em especial, devem lhes fornecer possibilidades de interação e apropriação do patrimônio cultural de seus ascendentes, das negras e dos negros que lutaram por liberdade e demais direitos. Se assim são, as rotinas podem ser consideradas espaços-tempos privilegiados para

[146]Números do IBGE/PNAD-2013 citados pela Campanha Nacional pelo direito à Educação. Disponível em: <http://www.campanha.org.br/wp-content/uploads/2016/10/CDH-CNDE-DANIEL-CARA.pdf>. Acesso em: 04 out. 2018.

uma socialização étnico-racial cujo objetivo é a promoção do orgulho racial e étnico. Tais práticas devem ser promovidas pelas instituições de Educação Infantil, inclusive, podendo contar com a participação de mestres da cultura de cada território remanescente de quilombo (BRASIL, 2012).

No cenário brasileiro, marcado pelos processos de escravização, exclusão, criminalização e discriminação dos sujeitos pertencentes ao grupo étnico-racial negro, é preciso, de acordo com Abramowicz e Oliveira (2012),

> (...) pensar outras e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias, no sentido de pensar outra forma de educação com crianças pequenas que podem ser informadas a partir de uma sociologia da infância que aborde aspectos de nossa realidade social, cultural, econômica e, sobretudo, racial. (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012, p. 62)

Se esses fatores se fazem presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de Educação Infantil, tem-se diante de si uma educação pós-colonialista (ABRAMOWCZ e RODRIGUES, 2014), de *descolonização da criança*, ou seja, quando no campo teórico/prático se rompe com a desigualdade de distribuição de posicionamento, de espaços e de valorização entre crianças de classes e de grupos étnico-raciais distintos, proporcionando que as crianças negras vivenciem positivamente suas identidades, distantes de condutas que as inferiorizem.

Em presença dos conhecimentos acerca do processo de socialização na infância e das denúncias feitas por pesquisadoras do campo da Educação Infantil no que diz respeito à presença da discriminação no cotidiano de creches e pré-escolas urbanas (CAVALLEIRO, 1998; CLADE, 2013; DIAS, 1997; GODOY, 1996; OLIVEIRA, 2004; TRINIDAD, 2011), questiona-se como se dá a socialização étnico-racial de crianças que vivem em contextos não urbanos, como por exemplo, o quilombola, ambiente no qual, hipoteticamente, a discriminação não está tão presente, e no qual a instituição não é constituída por uma maioria branca[147]. A partir dessa reflexão formulou-se a seguinte questão: quais são os fatores que perpassam a socialização étnico-racial de crianças negras remanescentes de quilombolas no contexto da Educação Infantil?

Para responder a esse questionamento foram realizadas buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (não houve a delimitação de um período), com a palavra-chave "crianças quilombolas", resultando em quarenta produções. A partir da leitura dos resumos foram selecionados dois trabalhos (MACÊDO, 2008; PAULA, 2014).

[147] As comunidades remanescentes de quilombolas são grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana –, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Estima-se que em todo o país existam mais de três mil comunidades quilombolas. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>. Acesso em: 04 out. 2018.

Em pesquisas realizadas em contextos de pré-escolas urbanas com crianças negras de quatro e cinco anos remanescentes de quilombolas, Macêdo (2008) e Paula (2014) identificaram que as práticas promovidas para essas crianças apresentavam e discutiam superficialmente a cultura do grupo étnico-racial negro, sobretudo, dos povos remanescentes de quilombos. Segundo Macêdo (2008) e Paula (2014), as práticas não promoviam experiências positivas com os contributos materiais e simbólicos dos povos quilombolas, não implicando efetivamente no processo de conhecimento de si e dos outros por parte das crianças negras e campesinas atendidas nas instituições.

Este trabalho é parte de uma Monografia de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará) que teve por título "A socialização e a construção da identidade étnico-racial em crianças negras remanescentes de quilombolas no contexto de creche", a qual enfocou esse tema da construção da identidade das crianças num ambiente específico, uma instituição de Educação Infantil numa comunidade de remanescentes de quilombolas. O objetivo do presente texto é analisar a socialização étnico-racial dessas crianças, com foco na prática pedagógica e no relacionamento com as famílias.

METODOLOGIA

Esta pesquisa encontra-se no rol das investigações de abordagem qualitativa, característica pertinente a uma parcela das pesquisas realizadas na área das Ciências Humanas. Nessa abordagem, os sujeitos são compreendidos com base no contexto no qual estão inseridos, por isso, os pesquisadores vão ao encontro da situação ou do fenômeno que investigam em seu processo de desenvolvimento. Isso significa a manutenção de um contato constante com os processos envolvidos na construção do objeto pesquisado (FREITAS, 2003). No caso da presente pesquisa, os fatores que perpassam a socialização étnico-racial de crianças negras remanescentes de quilombolas no contexto de creche.

Para isso, o pesquisador deve permitir-se a uma investigação que preze as "características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real" (YIN, 2005, p, 20), ou seja, a descrição, a compreensão e as relações entre os eventos devem ser feitas com a finalidade de retratar a realidade de forma completa e profunda, como também "os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social" (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 20).

Segundo Gatti, "(...) o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados" (2000, p. 10). Sobre as conclusões que são feitas pelas pesquisas de abordagem qualitativa, André e Lüdke (1986) observam que a "preocupação com o processo é muito maior do que

com o produto" (p. 12), uma vez que ele é gerado por meio de um contato real e respeitoso com aqueles que ocupam um lugar tão importante quanto o de quem pesquisa.

A presente pesquisa teve como *lócus* de investigação o Centro de Educação Infantil (CEI) público Luíza Mahin, localizado no interior de uma comunidade de remanescentes de quilombolas da região metropolitana de Fortaleza[148]. Vale ressaltar que a localização da instituição foi o principal critério utilizado para a sua seleção, uma vez que se objetivou compreender a socialização étnico-racial em crianças negras remanescentes de quilombolas que frequentassem a **creche** na sua comunidade; característica não compartilhada pelas pesquisas que tiveram o mesmo objeto de estudo, realizadas em pré-escolas de zona urbana (apresentadas na introdução).

Participaram da pesquisa 15 crianças de três e quatro anos pertencentes ao agrupamento denominado de Infantil III. Uma característica contemplada pela amostra participante da pesquisa refere-se à predominância de crianças negras (pretas e pardas) na constituição do público atendido e atuante na instituição. Dentre as 15 crianças coautoras deste trabalho, seis eram pretas, seis eram pardas e três eram brancas. Importa dizer que *a atribuição do pertencimento étnico-racial das crianças foi feita pelo pesquisador.*

O agrupamento no qual a pesquisa foi realizada contava com uma professora regente A (parda) e uma professora regente B (branca), a segunda substituía a primeira nos dias de planejamento[149]. As análises têm como foco a prática da professora regente A, chamada neste texto de Nedina, tendo em vista que a prática da professora regente B foi presenciada em apenas uma das oito observações realizadas[150].

Para compreender como se dá a socialização étnico-racial de crianças negras remanescentes de quilombolas bem pequenas, com foco na prática pedagógica e no relacionamento com as famílias, foram realizadas oito observações de turnos inteiros com o agrupamento de Infantil III.

Distante de condutas que visam construir indiferença entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, no presente estudo, a observação realizada consi-

[148] O nome da instituição de Educação Infantil é fictício. O nome dado à instituição na presente pesquisa é uma homenagem à Luíza Mahin, mulher negra "trazida à Bahia pelo tráfico de escravos, [no Brasil] desempenhou importante papel na Revolta dos malês, última grande revolta de escravos ocorrida em Salvador (1835). Luiza era uma africana inteligente e rebelde que fez sua casa de quartel general das principais lutas abolicionistas. Mãe de Luiz Gama, poeta e abolicionista, ela acabou deportada para a África devido à participação em rebeliões negras". Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?p=1901&lang=es>. Acesso em: 04 out. 2018.

[149]Segundo o disposto na Lei do Piso Salarial Nacional dos Professores (Lei n° 11.738), um terço do tempo de cada professor deve ser dedicado a atividades de planejamento.

[150]Os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa (crianças e professora) são fictícios, resguardando, dessa maneira, o direito ao anonimato

derou que há uma participação intrínseca a essa prática, ou seja, de que o contato do pesquisador com o contexto e seus sujeitos provoca mudanças no ambiente em que a investigação se dá, com isso, pesquisador e sujeitos se afetam mutuamente (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Também se acredita que os significados que foram empregados aos fenômenos observados estão relacionados tanto ao envolvimento com o contexto (BOGDAM e BIKLEN, 1994), como também às experiências do pesquisador, as quais fazem com que a sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A partir da compreensão de que o pesquisador/observador é um sujeito "situado no tempo e no espaço e o (...) [seu] olhar, um olhar construído, educado, tanto estética quanto politicamente, numa espécie de rede coletiva formada pela história e pela cultura" (SILVA, 2011, p. VII) considerou-se que as concepções construídas durante o percurso acadêmico e também anterior a ele, principalmente, as imagens de criança, de infância e de Educação Infantil repercutiram significativamente na ação de observar.

Outro aspecto relacionado à observação refere-se ao planejamento dessa prática, ou seja, a delimitação com antecedência "do que" e "do como" se pretendia observar (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25). Esse aspecto constitui o caráter contínuo das observações, o qual está relacionado aos diferentes espaços e tempos da rotina das crianças que foram observados; acerca disso Jablon, Dichtlmiller e Dombro (2009, p. 68) nos dizem que "(...) observar a criança em situações diferentes nos dá uma compreensão mais completa de quem é a criança". O conteúdo das observações relativo à socialização étnico-racial das crianças da turma de Infantil III investigada são os dados discutidos a seguir.

A SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS NEGRAS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS NO CONTEXTO DE CRECHE

A socialização étnico-racial na prática pedagógica

Durante o período observado, a professora Nedina manteve um bom relacionamento com as crianças, era atenciosa e carinhosa, como também comprometida quanto ao seu papel como professora responsável pelos processos em curso na turma, como por exemplo, aprender a lidar com os conflitos entre as crianças e as especificidades apresentadas por elas no desenvolvimento de hábitos cotidianos, de aprendizagens etc. Especificamente, sobre a sua atuação com as crianças negras serão relatados e discutidos a seguir movimentos presentes nos relacionamentos vivenciados com o menino Inácio e com a menina Nízia, ambos pretos.

No início do relacionamento entre a professora Nedina e Inácio, foi constatado um sentimento de colaboração entre eles. O menino se envolvia e contribuía com as propostas promovidas por Nedina e era uma das crianças

mais participativas da turma. Contudo, parece que essa maior disponibilidade para contribuir, manifestada por Inácio, foi utilizada de forma equivocada pela docente. Observou-se, por parte da professora, um certo aproveitamento da conduta do menino para que ele contribuísse em maior medida com a organização das práticas e da própria sala, enquanto que com outras crianças, como por exemplo, Aguiar, menino branco muito inquieto, a professora era em alguns momentos permissiva, como registrado em diário de campo:

> Nedina cede aos mimos de Aguiar, o troca de cadeira com Tereza, por ele querer sentar na cadeira dela. Contudo, ela é grosseira com Inácio. O menino estava em pé, como outros também estavam, e ela pede grosseiramente para ele sentar. (Diário de campo – 29/03/2017)

Essa conduta da professora pode ter contribuído para que Inácio desenvolvesse um comportamento que correspondesse às ações que ela tinha para com ele, pois, a partir dessas experiências, a criança passou a se comportar de acordo com as mensagens que recebia da professora, isto é, de que ele se comportava mal e era repreendido por isso. Desse modo, as condutas de Inácio sofreram uma mudança significativa. Ele passou a não manifestar envolvimento com as propostas da professora, pelo contrário, passava longos períodos correndo e pulando na sala de referência (se constituiu para Aguiar um companheiro de peripécias). Vale ressaltar as atitudes da docente para com Inácio nesse seu novo estágio: ela poucas vezes dirigia falas de ordem ao menino. As novas atitudes de Inácio eram administradas com uma exagerada condescendência por parte da professora. Ela exercia menos influência sobre o menino do que anteriormente.

As reflexões em torno desse processo vivido por Inácio, pela professora Nedina e, mesmo que em menor medida, por Aguiar, produziram os seguintes questionamentos: quais foram os aspectos que influenciaram a docente na sua atuação com o menino Inácio? em que medida as condutas condescendentes da criança e/ou o seu pertencimento étnico-racial exerceram influência nesse processo? Esse último questionamento surge por se ter em vista que a criança com a qual a professora era mais complacente ser branca e em nossa cultura, ainda se identificar uma imagem da criança negra como sujeito a ser controlado, pois possuidor de uma natureza "ruim", como constado no estudo de Oliveira (2004). Segundo a pesquisadora, as professoras de creche empregavam características negativas, principalmente, aos meninos negros, denominando-os de "danados", "furacões" e outras denominações que expressam desvios do sujeito civilizado.

A interpretação dos processos que estiveram em curso no relacionamento entre Nedina e Inácio corrobora para a hipótese de que a conduta submissa do menino foi o principal fator para um maior controle das ações da criança por parte da professora, pois, após a mudança de comportamento,

quando Inácio passou a se comportar de forma semelhante à Aguiar, o menino passou a ser tratado pela docente com uma postura mais frouxa, ou seja, a professora permitia que Inácio (preto) e Aguiar (branco) se socializassem no decorrer da rotina seguindo a administração deles próprios. Também foi percebido que, após certa homogeneização dos comportamentos de Inácio e Aguiar, o trabalho da docente não diferenciou os meninos, ou seja, nas vezes em que os meninos eram chamados a atenção, a professora dirigia a mesma fala a ambas as crianças.

A menina Nízia passou a compor o agrupamento investigado já na metade da pesquisa de campo. Ela foi transferida do turno da tarde para o turno da manhã juntamente com Rosa (ambas pretas). De início, as duas crianças manifestaram muita timidez, a qual foi superada em ritmos diferentes por cada uma delas. Especialmente, Nízia era muito retraída nos momentos em grupo. Em uma das manhãs observadas, a professora distribuiu balões entre as crianças. Nesse momento, Nízia não pediu balão e não se dirigiu até a professora para ganhar um (como foi feito pelas outras crianças). A menina só ganhou balão porque Rosa devolveu o balão que tinha ganhado da professora, o qual foi entregue para Nízia.

No decorrer das observações, constatou-se que a menina se integrou progressivamente ao grupo, interagindo por iniciativa própria com as outras crianças e comigo também. Foi em relação aos contatos que a menina estabelecia comigo, que a atuação da professora com ela foi mais significativa para o presente estudo. Nos momentos em que a criança se aproximava de mim, a professora dirigia maior atenção à menina ou à mim, como forma de se manter próxima aos dois, ou então, procurava atrair a menina para que ela fosse brincar com grupos de crianças ou com materiais ofertados por ela, como exemplificado no registro de campo abaixo:

> Nízia continua na mesa na qual estou, percebo que Nedina nos olha. Em seguida, ela oferece um material para a menina ir brincar na própria mesa. (Diário de campo – 29/03/2017)

Durante o período de realização da pesquisa de campo, essa ação de distanciamento de crianças de alguém específico não foi observada com outros sujeitos, apenas comigo e com Nízia. Para essa conduta da professora foram elaboradas duas hipóteses. A primeira, que possui menor relação com o tema da pesquisa, se reporta às roupas com as quais a menina ia vestida para à instituição, pois eram vestimentas que seguiam modelos de certas roupas para adultos, com decotes no colo e cortes justos ao corpo. Nízia era uma menina com um porte físico avantajado em comparação ao porte das outras meninas de três anos do agrupamento. Em virtude disso, as roupas usadas pela criança ressaltavam curvas e deixavam descobertas extensas partes do corpo da menina. Isso pode ter sido percebido pela professora como uma forma de vulnerabilidade da criança frente à uma presença masculina adulta na sala,

imagem que pode ter sido fortificada pela frequência com a qual a menina interagia por iniciativa própria comigo, comportamento de autonomia que a criança conquistou durante a sua inserção na turma.

A segunda hipótese está vinculada ao objeto de estudo da presente pesquisa, se refere à percepção que se teve de que a professora considerava que Nízia era a única criança "negra remanescente de quilombolas" do agrupamento. Por ter conhecimento do tema e dos objetivos da pesquisa (dados informados por mim no primeiro contato com a professora), a docente Nedina pode ter agido de modo a distanciar a menina Nízia de mim, por considerá-la como a criança que estaria no foco das observações e das análises. Essa hipótese foi reforçada pela seguinte fala da professora, registada em diário de campo:

> Nízia está perto de mim. A professora passa e diz: Nízia quilombola. (Diário de campo – 29/03/2017)

A fala acima mobiliza a reflexão sobre como a professora reconhecia as crianças com as quais trabalhava, mais especificamente, como ela reconhecia as crianças que eram negras e remanescentes de quilombolas. O emprego da denominação "quilombola" apenas à Nízia pode ter ocorrido pelo maior compartilhamento de características da menina com as pessoas mais velhas da comunidade, ou seja, com sujeitos que mais estão pareados com o estereótipo de "quilombola". A menina possuía muitos traços fenotípicos divulgados como constituidores do indivíduo negro campesino, como por exemplo, a cor preta, o porte físico avantajado, a testa e nariz largos, o cabelo crespo etc.

E as outras crianças negras do agrupamento, de pele parda e moradoras da comunidade durante toda a vida? Seguindo a compreensão manifestada pela docente acerca da menina Nízia, essas outras não eram negras e remanescentes de quilombolas. Se essa hipótese estiver certa, a professora Nedina tinha diante de si crianças em sua maioria brancas, porque, caso ela considerasse somente como negras as crianças com pele de cor preta (Nízia, Helena, Inácio, Preto, Rosa e Santo), ela teria em sua turma nove crianças não-negras: as três crianças brancas (Aguiar, Aurora e José) e as seis crianças pardas (Bernardo, Graça, Galvão, Maria, Tereza e Jesus).

O suposto não reconhecimento das crianças pardas como pertencentes ao grupo étnico-racial negro e à comunidade remanescente de quilombolas por parte da professora Nedina pode espelhar o seu próprio não reconhecimento como negra. A professora não manifestou atenção para com o seu pertencimento étnico-racial (na presente pesquisa a professora foi considerada parda), como também para o das crianças com as quais trabalhava. O reconhecimento étnico-racial se assenta em três dimensões: *a individual, a coletiva e a política* (SILVA, 2015). É por ser composta por essa última dimensão, a política, que o não reconhecimento da professora Nedina implicou negativamente, e não neutralmente, nas experiências vividas pelas crianças com o seu grupo de pertença.

O fato da docente não reconhecer ou ignorar o pertencimento étnico-racial das crianças do agrupamento de Infantil III enfocado, como também de não se assemelhar às crianças e às pessoas da comunidade na qual trabalhava fez com que a sua prática não contemplasse um aspecto de suma importância para a educação daquelas crianças, a veiculação de mensagens de orgulho racial e étnico para um grupo de sujeitos majoritariamente negro. Em nenhuma das práticas promovidas pela professora durante o período de observação se constatou o pertencimento étnico-racial das crianças ao grupo e à comunidade remanescente de quilombo como mote das experiências. Em uma única prática se observou a atenção da professora para o bem-estar das crianças consigo mesmas, trata-se de uma dinâmica realizada com o uso de um espelho: uma criança por vez era convidada a se colocar em frente ao espelho, em seguida, era questionada pela professora sobre as partes do corpo. A prática descrita acima pareceu não ter sido planejada, mas, improvisada. As crianças se envolveram e participaram com entusiasmo. Depois das crianças responderem às perguntas sobre as partes do corpo, eram elogiadas pela professora, com o adjetivo linda/lindo (Nedina constantemente chamava as crianças da turma de lindas, bonitas e outras adjetivos positivos). Contudo, as perguntas da professora se direcionaram as partes do corpo, não se perguntou nada sobre como as crianças se viam, sobre a cor de suas peles, como eram os seus cabelos etc. ou se comentou sobre a diversidade presente na composição da turma.

Apesar da ausência de intencionalidade por parte de Nedina na veiculação de mensagens de orgulho racial e étnico, ela era na maior parte do tempo acolhedora e carinhosa com as crianças, tanto com as negras como com as brancas. São vários os registros de momentos de carinhos da professora para com as crianças, inclusive, com Nízia:

> Nízia e Aurora estão com a professora (ela está sentada). Nízia descansa a cabeça no colo da professora, ela faz carinho na menina. (Diário de campo – 23/03/2017)

> Nedina elogia Nízia, diz que ela está linda. Pede para ela desfilar para a rodinha. Depois elogia as outras crianças também. (Diário de campo – 23/03/2017)

Ainda que a instituição Luíza Mahin e, especialmente, a professora Nedina pareçam acolher bem todas as crianças, é necessário ressaltar que à essas meninas e meninos não foram proporcionadas experiências que favorecessem uma percepção positiva delas como sujeitos pertencentes ao grupo étnico-racial negro e enquanto constituintes de uma comunidade remanescente de quilombo. Isso indica que as concepções e ações da professora não estavam comprometidas com a construção de novas formas de sociabilidade para as crianças negras, que contribuíssem para a imagem que elas elaboram de si e do seu grupo de pertença, como também não estavam vinculadas à comu-

nidade remanescente de quilombo. Em síntese: os espaços, os patrimônios culturais, os artefatos físicos e simbólicos e, principalmente, "a cor da gente" do território remanescente de quilombolas eram deixados para além muros da instituição.

Nesse sentido, é importante acrescentar ainda que foram presenciados momentos em que a professora evitou comentar com os familiares das crianças sobre o objeto de estudo da pesquisa que estava sendo realizada com os seus filhos. Os termos de consentimento livre e esclarecido foram entregues e recebidos das famílias pela professora. Ela considerou que se ela fizesse o pedido aos familiares, a pesquisa teria uma maior aceitabilidade. No ato de recebimento dos termos, foram presenciados momentos em que alguns pais e mães questionaram a professora sobre o "assunto" da pesquisa. A professora respondia que era sobre as brincadeiras das crianças, sobre o que elas conversavam, e deixava claro que eu não ficaria só com as crianças em nenhum momento (sobretudo, para os pais). Esse silêncio da professora (sobre a pesquisa e sobre as crianças, sua etnia e raça) pode decorrer da suposição de que as famílias não compreenderiam e/ou não veriam com bons olhos o interesse sobre o pertencimento dos seus filhos a um grupo e à uma comunidade ao e à qual eles mesmo não se viam pertencentes. Os elementos de tal suposição são discutidos a seguir.

A socialização étnico-racial e as famílias[151]

No semestre em que se esteve presente no CEI Luíza Mahin não foram identificadas práticas de promoção crianças de orgulho racial e étnico, muito menos o contato com as famílias para discussões sobre a relação entre as e a comunidade remanescente de quilombo. A partir dessa constatação questiona-se quais os possíveis impactos da comunidade remanescente de quilombolas para a instituição de Educação Infantil Luíza Mahin, isto é, como a organização e os relacionamentos que constituem a comunidade impactam na educação informal e formal das crianças.

Para tratar disso se lançará mão de uma pesquisa de mestrado que tratou da construção da identidade étnica dos moradores da comunidade na qual as crianças sujeitos do presente estudo residem. Para continuar assegurando a anonimato das crianças, da professora, da instituição e da própria comunidade não se fará menção ao trabalho citado acima; ele também não estará presente nas referências bibliográficas. Para se referir ao autor do trabalho será utilizado o nome fictício Sidney[152].

[151]Os dados em relação às famílias são quanti e qualitativamente menores, já que o ambiente familiar das crianças não se constituiu, a priori, como objeto de estudo desta investigação.
[152]Sidney Aguilar Filho é um historiador que trouxe à tona a história de 50 crianças negras que foram retiradas de um orfanato católico e submetidas à trabalho escravo em uma fazenda no interior de São Paulo na década de 1930.

Segundo Sidney, o sentimento de pertencimento dos moradores à cultura negra e quilombola da comunidade foi impulsionado pelo reconhecimento dessas terras como território remanescente de quilombo (titulação fornecida pela Fundação Cultural Palmares)[153]. Sidney afirma que os moradores mencionaram que se sentiram como que valorizados e felizes com o reconhecimento obtido pela comunidade, o que promoveu um maior compartilhamento entre os remanescentes da história e da cultura do seu povo.

Há também entre os moradores da comunidade alguns que não se sentem à vontade com o fato de serem descendentes de negros escravizados, que se recusam a se reconhecerem como pertencentes à uma comunidade possuidora de uma história marcada pelo sofrimento e que ainda é alvo de comentários discriminatórios. Sidney também afirma que outros sujeitos se omitem e se silenciam no que diz respeito ao passado e à titulação da comunidade como remanescente de quilombo. O autor comenta que nesses sujeitos, as lembranças e a cultura da comunidade podem provocar conflitos interiores de aproximação e distanciamento com a identidade negra e quilombola, por isso o silêncio se torna a forma mais confortável para se administrar isso.

Em síntese, as reflexões que Sidney faz a partir da escuta de moradores jovens e velhos da comunidade culminam na afirmação de que os indivíduos que residem nesse território não podem ser mais caracterizados como "negros do mato", ou seja, negros moradores de quilombos que vivem em torno da cultura que nela se constitui, porém, também não é um povo que ignora a cultura do território, furtado por uma cultura dominante. O autor defende que a comunidade caminha para a construção de estratégias de preservação da cultura, como também de contágio dos que nela residem para a promoção de um sentimento de ser descente, herdeiro de negros fortes e corajosos, que ressignificaram o seu refúgio como lugar de alegria.

Um aspecto problemático dessa identidade em construção é a socialização familiar, a educação e o cuidado que as famílias têm para com as suas crianças. Em relação às meninas e aos meninos que compõem a turma de Infantil III focalizada se constata a predominância da fomentação de uma cultura de massa, ou seja, às crianças são dados produtos com representações estereotipadas de personagens de filmes que veiculam na publicidade destinada à clientela infantil. As imagens de bonecas brancas, loiras ou ruivas, magérrimas, de olhos claros etc. destoa vergonhosamente das meninas negras que são suas usuárias.

Também se percebeu por parte das famílias uma preocupação quanto ao

[153] O título de propriedade da comunidade é cedido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Tal título é coletivo, pró-indiviso e em nome da associação dos moradores da área, registrado no cartório de imóveis, sem qualquer ônus financeiro para a comunidade beneficiada. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>. Acesso em 04 out. 2018.

bem-estar das crianças. Principalmente as meninas iam arrumadas e penteadas. Em especial, Nízia fazia sucesso entre as crianças e as mães quando ia para o CEI com penteado de trancinhas. Segundo Gomes (2010, p. 24, *apud* PAULA, 2014, p. 238), "o cuidado com a estética, a força dos penteados afros é uma forma de expressar beleza, divulgar a riqueza do universo afro-brasileiro e a força ancestral que nos move no Brasil."

Em estudo que revelou práticas pedagógicas e parentais de socialização de orgulho racial e étnico negro, diferentes da maior parte das que foram aqui discutidas, Macêdo (2008) afirma que:

> (...) a preocupação da escola em trabalhar [as relações étnico--raciais] com essas crianças da educação infantil parece revelar que já são respostas da cobrança das lideranças locais e dos pais dos alunos/as, principalmente aqueles que já têm um papel mais atuante na luta da comunidade, bem como aqueles que participam das reuniões da associação. (MACEDO, 2008, p. 122)

A partir dessas considerações é possível afirmar que haviano contexto investigado uma estreita relação entre a socialização étnico-racial promovida na instituição e pela família, embora, ambas não se caracterizassem pela promoção de orgulho racial e étnico negro. As duas instituições não se alicerçavam na imagem dessas crianças como meninas e meninos negros remanescentes de quilombolas, como também ofereciam à elas mensagens de orgulho racial branco, ou seja, de valorização do estereótipo alvo, de cabelo loiro, de olhos claros etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado com crianças bem pequenas remanescentes de quilombolas e com a professora responsável pelo agrupamento de Infantil III de uma instituição de Educação Infantil localizada na comunidade de pertencimento das crianças. Por meio do procedimento de observação se objetivou compreender como se dá a socialização étnico-racial de crianças negras remanescentes de quilombolas bem pequenas, com foco na prática pedagógica e no relacionamento com as famílias.

O trabalho revelou a invisibilidade sofrida pelo grupo étnico-racial negro descendente de quilombolas no contexto de educação formal das suas crianças pequenas. Aspectos essenciais para a qualidade (socialmente referenciada) do atendimento não eram organizados de modo a proporcionar à essas crianças contatos diários com artefatos que representassem a comunidade negra e campesina à qual elas pertenciam. Os espaços da instituição eram ornamentados com representações brancas (estereótipos nórdicos) e com poucas representações negras, predominantemente, caricaturescas; e nenhum artefato cultural da comunidade foi identificado entre os materiais da instituição.

Além disso, as experiências promovidas na instituição tornam possível afirmar que a prática político-pedagógica do CEI Luíza Mahin não considerava o contexto de vida das crianças (maioria negra, moradoras do campo etc.), e em quase nada se diferenciava de uma instituição de Educação Infantil da zona urbana e de maioria branca. Os espaços, os patrimônios culturais, os artefatos físicos e simbólicos e, principalmente, "a cor da gente" do território remanescente de quilombolas não eram contemplados no currículo da instituição.

A despeito da professora da turma investigada, Nedina ignorava o pertencimento étnico-racial das crianças em sua atuação. Em nenhuma das práticas promovidas pela professora durante o período de observação se constatou o pertencimento étnico-racial das crianças ao grupo e à comunidade remanescente de quilombolas como aspectos relacionados à centralidade que o planejamento deve ter nas crianças (BRASIL, 2009). Embora a professora Nedina fosse acolhedora com todas as crianças (negras e brancas), ela não promoveu experiências que favorecessem uma percepção positiva delas enquanto indivíduos negros e moradores do campo.

Entre a atuação descrita acima e a socialização familiar que foi possível conhecer há uma estreita relação. Assim como a atuação da professora, a socialização promovida pelas famílias predominantemente não se alicerçava na imagem das crianças como meninas e meninos negros remanescentes de quilombolas, como também ofereciam a elas mensagens de orgulho racial e étnico branco.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos jurídicos, políticos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 35, n. 127, p. 461-474. Abril/Junho. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17/12/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012**. Diretri-

zes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 out. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación - CLADE. **Consulta sobre la discriminación em la educación em la primera infancia**: umestúdio desde la perspectiva de la comunidad educativa em escuelas de Brasil, Perú e Colombia – Informe regional. São Paulo: CLADE, 2013.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1998.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, L. R. **Diversidade étnico-racial e educação infantil**: Três escolas, uma questão. Muitas respostas. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

FREITAS, M. T. et al. **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003.

GATTI, B. A. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: GATTI, B. A. (Org.). **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GODOY, E.A. de. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas (SP), Universidade Estadual de Campinas, 1996.

JABLON, J.; DOMBRO, A.; DICHTELMILLER, M. L.**O poder da observação**: do nascimento aos 8 anos. Porto Alegra: Artmed, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: E.P.U., 1986.

MACÊDO, D. de J. S. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola**: um olhar reflexivo sobre a auto-estima. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

PAULA, E. de. **"VEM BRINCAR NA RUA!" Entre o Quilombo e a Educação Infantil**: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Tese (Doutorado em Educação). Univer-

sidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SILVA, A. **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, P. B. G. e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação** - REVEDUC, São Carlos, p. 161 - 187, 01 ago. 2015.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação. São Paulo, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

A(s) INFÂNCIA(s), A CIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO COMPONENTES TERRITORIAIS E O DIREITO À CIDADE DE CRIANÇAS EM PERIFERIAS URBANAS

Carolina Silva de Alencar
carolinasalencar@yahoo.com.br
Julyana da Costa Veríssimo
julyanacverissimo@gmail.com
Keila Maria de Araujo Silva
keila@fau.ufrj.br
Maria Tereza Goudard Tavares
mtgtavares@yahoo.com.br
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu/UERJ
Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural – UERJ/FFP

RESUMO

O presente artigo é resultante de reflexões construídas a partir de um diálogo transversal realizado entre três pesquisas que fazem parte de forma mais ampla do *Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infâncias, Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural*, sediado na UERJ/ Faculdade de Formação de Professores. As pesquisas em tela realizadas de forma colaborativa por uma professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professoras mestrandas em Educação de Unidades públicas de Educação Infantil (UMEIS), e estudante de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia da UERJ, objetivam num espectro mais amplo, investigar componentes territoriais que possibilitam e/ou constrangem o direito à Educação Infantil de crianças que vivem nas periferias urbanas (leia-se favelas), de duas grandes metrópoles do Estado do Rio de Janeiro: São Gonçalo e Rio de Janeiro. As referidas pesquisas intencionam de modo mais específico, contribuir para aprofundar processos formativos de estudantes de Pedagogia e professoras da pequena infância, fundamentando–se em duas questões políticas e epistêmicas centrais: o direito da infância(s) à cidade como uma questão fundamental a ser discutida e (re)conhecida nas instituições de educação infantil, e o desafio ético, teórico e metodológico de realizar pesquisas *com crianças* (ALDERSON, 2005; BARBOSA, 2014, TAVARES, 2009).Nas pesquisas realizadas é emblemático o lugar complexo ocupado pela(s) infância(s) na contemporaneidade. Acompanhamos meio que nocauteadas pela velocidade das transformações cotidianas, a tensão entre os inúmeros e múltiplos discursos estruturados sobre a(s) infância(s) que vivem nas periferias urbanas, e as condições materiais, objetivas e subjetivas nas quais as suas múltiplas infâncias concretamente se realizam, principalmente nos espaços de institucionalizados de Educação Infantil.No Rio de Janeiro e

em São Gonçalo, municípios bastante populosos do Estado do Rio de Janeiro e territórios de nossas *pesquisas interessadas*, a pluralização das experiências infantis, os diferentes modos de ser criança, bem como a heterogenização da infância como categoria geracional, vem colocando questões nodais para as diferentes agências sociais reguladoras da infância, como o Estado, a família, a escola, os *massmedia*. No caso da escola da infância(s), sobretudo no interior de suas práticas cotidianas, amplia-se a perplexidade daqueles e daquelas que apresentam dificuldades para compreender o movediço estatuto contemporâneo da infância: as/os professoras/os e demais profissionais que atuam na Educação Infantil. Após retomarmos de forma bastante breve o contexto de nosso trabalho, nas seções seguintes, procuraremos desenvolver algumas das questões nodais que atravessam e são constitutivas de nossa curiosidade epistêmica e implicação política no que tange à problemática da(s) infância(s) das classes populares e o Direito à cidade em favelas do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Infâncias; Direito à Cidade; Encontros intergeracionais.

INTRODUZINDO O CONTEXTO DA PESQUISA:

Infâncias em favelas cariocas: as contribuições das relações intergeracionais no direito à cidade

De uma forma mais ampla, para fins de possibilitar um diálogo epistêmico e político entre nossas pesquisas, assumimos nesse artigo, o desafio de apostar na reflexão sobre a importância do diálogo entre velhos e crianças pequenas, moradores de favelas, investigando suas infâncias. Vimos buscando compreender as infâncias em favelas e periferias urbanas do Rio de Janeiro, em especial, processos formativos de seus sujeitos no território, a partir de um diálogo que possa contribuir para que velhos e crianças construam a tessitura de um pertencimento a um lugar. Etimologicamente, a palavra infância deriva-se do latim *infant* que significa *aquele que não fala*. Reconhecemos assim, a importância política e epistêmica de problematizar a negação da fala dos sujeitos infantis, sobretudo, assumindo o desafio de construir uma escuta atenta a esses sujeitos. Logo, oportunizar o diálogo entre velhos e crianças sobre suas infâncias, implica em possibilitar que estes sujeitos possam ter direito a sua voz. É reconhecer a alteridade de suas narrativas, histórias e memórias, garantindo espaços de escuta e interlocução, no quais esses diferentes sujeitos, possam potencializar e refletir sobre o seu lugar no mundo. Faz-se necessário então, apontarmos para o conceito de infância enquanto uma construção social.

O diálogo com uma trajetória histórico-cultural da infância nos mostra que, apenas recentemente, a criança passou a ser vista como alguém me-

recedora de atenção, cuidados, direitos e respeito. Entende-se que há uma infância biológica, geracional, cultural e histórica, pautada não apenas na perspectiva cronológica, que circunscreve a infância a uma fase da vida pela qual passam todos os seres humanos. A concepção que defendemos nos fala de tempos e espaços compartilhados por crianças na produção de culturas infantis, culturas próprias, criadas e recriadas pelas crianças nas interações com seus pares, nos mais diversos espaços e tempos ocupados por elas (SARMENTO, 2004). Assim, falamos da infância como uma categoria geracional constituída historicamente, em tempos e locais específicos. Essas são vividas exclusivamente por crianças. Porém, numerosos contingentes de crianças não têm a oportunidade de vivê-la. O mundo contemporâneo (ainda) carrega o peso de segregar, classificar e categorizar os seres humanos, principalmente por conta de questões geopolíticas mais amplas.

Ao pesquisar as infâncias e seus processos formativos em áreas consideradas de "risco" (leia-se favelas e periferias urbanas) na cidade do Rio de Janeiro, nos deparamos com a falta do poder público e com o esforço de seus moradores na busca da superação e da obtenção de direitos nessa disputa desigual. As favelas, como componentes da cidade, produzem seus territórios. Diferentes relações e experiências são tecidas nestes territórios. Milton Santos (2000) nos fala do território não como um conceito, mas afirma que este se torna como tal apenas a partir de seu uso social. Portanto, os moradores das favelas pertencem a um território, nele habitam e se impregnam dele ao realizar seus modos de existir. Logo, território não é apenas um lugar físico que se habita. Pautadas nesses conceitos, vimos concebendo a pesquisa a partir de pressupostos qualitativos de inspiração etnográfica, observamos a escuta de histórias de infâncias dos velhos e a escuta das vozes das crianças das favelas, buscando um diálogo humanizador nessa relação intergeracional. Porém, o que vemos atualmente de forma ainda hegemônica é uma segmentação das gerações por conta de variáveis tanto teóricas, quanto concretas, de cunho societário mais amplo.

Temos uma sociedade que divide crianças, adolescentes, adultos, velhos, destinando espaços específicos para cada um. De certa forma, isso dificulta, e inúmeras vezes interdita, a possibilidade de diálogos intergeracionais que, muitas vezes, ficam limitados apenas às relações familiares nas quais velhos e crianças de uma mesma família tem a possibilidade de conversar sobre suas infâncias. Aponta-se para a necessidade de um diálogo mais amplo, que aconteça também fora das relações familiares. Talvez, os espaços de Educação da(s) infância(s) possa ser um importante dispositivo neste processo. Refletir sobre isso, nas escolas públicas localizadas nas áreas de favelas, pode enriquecer as relações entre adultos e crianças não só para constituição e formação destes sujeitos, como também contribuir na construção da identidade cultural e territorial dos espaços educativos. Deste modo, vale ressaltar a concepção de escola que infelizmente, ainda temos: uma escola que pouco escuta

e que desconsidera os saberes das crianças. Estas muitas vezes não se sentem reconhecidas em suas vozes, em seu direito de falar, se expressar e de serem escutadas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, consideramos que nessa relação podem-se estabelecer laços de pertencimento, problematizando as experiências advindas das memórias que servem de aliados na direção de uma infância mais feliz nesses territórios.

Por outro lado, as nossas pesquisas indicam que crianças, moradoras das favelas, ainda têm seus direitos negados e enfrentam preconceitos cada dia mais visíveis sendo desvalorizadas e ignoradas em seus saberes e potencialidades. Em nossas pesquisas, percebemos que as brincadeiras de infâncias podem desenvolver sua imaginação e os espaços onde essa socialização acontece se transformam em verdadeiros lugares de memórias – é o pertencimento ao lugar. Atentamos para o fato de que as memórias dos velhos moradores podem trazer uma grande contribuição para infância de hoje. O passado trazendo experiência, vida, criatividade ao presente. A partir do diálogo intergeracional entre os velhos e as crianças se constroem relações, troca de conhecimento numa afetividade recíproca. Entendemos que dos diversos níveis de relações sociais, as intergeracionais podem constituir um caminho na construção de laços emocionais desenvolvimento de traços individuais. A convivência entre gerações provoca transformações em ambos os grupos. Numa época em que vislumbramos a perda da infância para a criminalidade, pensamos em reaver através das lembranças "os bons tempos de crianças". Essa articulação do passado com o presente, visando o futuro, busca entender os encontros intergeracionais como processo de formação humana, de criação que pretende ao discutir o território, problematizar a questão geopolítica do lugar intencionando a produção de sujeitos emancipados, que possam assumir e produzir a cidadania no território do vivido.

Nas favelas que pesquisamos, a partir de nossos diálogos com as crianças, é possível pensar o território como um lugar de diversidade, de brincadeira, de memórias e de espaços praticados pelos diferentes modos, uso e práticas espaciais que são produzidas pelas crianças e em contato com os demais sujeitos/adultos que as cercam. Assim, reconhecemos as favelas estudadas como lugar de potência, não somente de ausências e faltas, sendo também, possibilidade de fruição e liberdade. As entrevistas, um dos procedimentos metodológicos usados para a produção de dados na investigação, nos apontam que os idosos sentem nas brincadeiras lembradas, um momento libertador, considerando-as como um dos momentos mais felizes em suas memórias de infâncias. Por outro lado, as crianças pequenas investigadas, parecem construir laços na relação com o outro(s) e com o espaço, território vivido (TAVARES, 2010) e que as marcam para o resto de suas trajetórias de vida. Nesse processo de formação humana, acreditamos que a relação intergeracional pode estabelecer o fio condutor para o autoconhecimento e seu lugar no mundo. Trata-se de ter um olhar sobre a velhice, sobre o narrador, figura *entre os mestres e os sábios*

(BENJAMIN, 1994), que ao narrar recorre ao acervo de toda uma vida e passa ao outro com alegria, a sua experiência. Buscamos na pesquisa, formas de articular as brincadeiras do passado em brincadeiras do presente, visto que é a forma mais simples dos pequenos estabelecerem elos afetivos com o outro e com o lugar. O imaginário e o simbólico parecem estar sempre agindo nas relações com o espaço e o tempo dos lugares que vivemos, e as histórias dos velhos das diferentes histórias e memórias escavadas no lugar, parecem fazer a liga na construção dessas infâncias. Nas favelas pesquisadas, os espaços de brincadeiras habitualmente são limitados a becos e vielas e muitas vezes, é na escola que encontram conforto e verdadeiros espaços de lazer – espaço do ócio. Pensando nessas questões, buscamos na escuta, as possibilidades de trazer práticas de infâncias esquecidas e que são possibilidades de ilustrar os ambientes dentro e fora da escola.

Observamos que as pesquisas sobre as infâncias em muitos espaços escolares das regiões mais empobrecidas registram as práticas de brincadeiras infantis como uma moeda de troca pelo seu "bom comportamento". Essa realidade precisa ser revista, pois não há sentido em se privar a criança de viver a sua condição, como uma forma de punição. As crianças com as quais convivemos, esperam encontrar nos ambientes escolares, o lúdico, a cumplicidade, seus direitos e respeito. O cotidiano dos pequenos das favelas já é bem pontuado por diversos fatores advindos do ambiente doméstico-familiar e a ideia de experimentar as brincadeiras como forma de socialização, aprendizagem e autonomia pode enriquecer o papel da escola pública na favela que não conta com as atividades culturais alternativas oferecidas pelas escolas privadas como a natação, a dança, as lutas, a culinária, aulas de línguas, etc. O incentivo às práticas de brincadeiras poderia ser mais valorizado. Dificilmente entre as crianças de classes média/alta, nos é possível observar brincadeiras ainda usufruídas pelas infâncias de regiões mais pobres materialmente como as da favela. A bola de gude, amarelinha, pique, pedrinha, corda, adedanha, cama de gato, queimada, ciranda cirandinha, cabra-cega, carniça, roda, pelada, pião, pipa, etc. ainda divertem crianças e jovens e são heranças dos velhos da família e da vizinhança. Essas brincadeiras tradicionais fazem parte desse cotidiano e atravessam gerações, experiência que vai para além da diversão, pois envolve a vivência, a solidariedade, a amizade e processos formativos e culturais mais amplos. Essas brincadeiras infantis fazem parte de uma cultura popular, transmitida pela oralidade e de extrema importância na contramão de constante valorização da cultura dos jogos eletrônicos, televisão, computadores e modernidades que certamente têm deixado às calçadas e ruas vazias da gargalhada e da corporalidade infantil.

Em contrapartida, ao olhar de forma atenta e sensível as infâncias na favela pesquisadas, enxergamos também o medo, o assombro diante de muita violência física e simbólica, que tem deixado o chão desse sonho de liberdade coberto muita vezes de sangue de vítimas –crianças e adultos da violência urbana.

Assim, lembrar-se das coisas boas do passado e transmiti-las às crianças poderia ser um exercício diário na retomada dos direitos infantis. Observamos no campo empírico, as condições de desigualdade social e a criança, foco de nossas reflexões, se encontra muitas vezes imersa nesse universo de violência no qual as culturas infantis muitas vezes se desfazem, sendo totalmente atingidas pelo contexto de desumanização que as cercam.

Em muitos contextos, a precariedade das condições de vida das crianças pode repercutir diretamente em seus processos formativos Nesse sentido, não há garantias, para a criança viver a sua infância como uma experiência feliz, de potência, de descobertas e criações. Porém, acreditamos que uma infância vivida em articulação com a vida adulta, numa perspectiva de cuidados inter e intrageracional, pode propiciar a troca e a apropriação das experiências, memórias e brincadeiras, práticas a serem contadas e intercambiadas. E essa transversalidade entre as diversas gerações pode se constituir numa herança cultural singular, uma bagagem social e cultural muito rica, da qual as crianças possam se apropriar independentemente de sua classe social.

Trazendo algumas dessas questões como matéria prima sobre a pesquisa com crianças, buscamos em Barbier (2004) os conceitos da *escuta sensível*, nos deparando com a relação entre pesquisado e pesquisador, na busca pela construção de um conhecimento que seja relevante para todos. Para este autor a noção de *escuta sensível* tem a ver com escutar/ver, apoiando-se na empatia, sentindo o universo afetivo, o imaginário, cultural para compreender modos de agir, lógicas, atitudes, comportamentos, ideias e valores (BARBIER, 1993).

Na trajetória de nossas pesquisas, entendemos que interpretar, o/a pesquisador/a dá sentido às narrativas e impõe significados muitas vezes embebidos de suas próprias vivências. Segundo Barbier (1993) ouvir sem preconceito não significa associar-se ao outro; a escuta real e verdadeira não anula a discordância daquele que ouve. A escuta sensível viabiliza a observação de um mundo novo, o mundo do outro. A alteridade nessa relação dialógica estabelece a construção de si mesmo a partir do outro e da coletividade. Nas relações com o outro, valorizar o que ele tem a dizer e interagir com essa informação possibilita outras práticas no cotidiano. Isso posto, não cabe julgamentos, comparações, interpretações num caminho à aceitação incondicional do outro. A partir daí, as relações dialógicas seguem na busca do ouvir aquilo que pode ser dito, o dizível, sem rótulos para que essas experiências se transfigurem em conhecimento para as gerações seguintes. Recentemente a jornalista Eliane Brum (Matéria SESC/SP-2017) publicou um artigo que traduz o real sentimento do pesquisador durante a entrevista no campo escolhido e a escuta sensível: *"É como se desabitar para ser habitado pelo outro. É um movimento de se despir de si, de seus preconceitos, da sua visão de mundo (...), para depois empreender o caminho do volta"*. Compartilhamos da sua afirmação de que não retornamos dessa experiência impunemente; o caminho de volta não é fácil e

requer o desafio alteridade nesse processo. É enriquecedor. A sabedoria vem com o envelhecimento humano e esses saberes precisam ser transmitidos aos próximos. Assim como os velhos que pesquisamos, *os pequenos* constroem um mundo de sonhos e devemos respeitar e cuidar desse momento. O encontro intergeracional entre velhos e crianças nos territórios de vida das classes populares pode promover a troca de saberes, aprendizados mútuos, além da produção de solidariedades fundamentais para a produção da vida. E a partir dessa relação dialógica, construída entre os mais velhos e as crianças, podemos entre tantas questões, projetar uma infância mais justa, mais feliz, mais disposta ao acolhimento das diferenças geracionais num território complexo e vivo como tem sido os espaços das favelas por nós investigadas.

Investigand ocomponentes territoriais de processos educativos de crianças em favelas e periferias urbanas

Viver nas cidades hoje é a realidade de mais de 90% de todos os brasileiros e brasileiras (IBGE, 2010). Segundo os números oficiais dos últimos censos demográficos, nas grandes cidades brasileiras denominadas de megalópoles, como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Gonçalo e outras, vivem milhões de pessoas, o que torna essas cidades verdadeiros formigueiros humanos (TAVARES, 2003).

A enorme concentração demográfica nas cidades do Estado do Rio, registra a maior taxa de urbanização do Brasil, tendo 91% de sua população vivendo em áreas urbanas, especialmente nos últimos 30 anos. Esse quadro relaciona-se com os complexos processos de transformação territoriais advindos do nosso modelo de desenvolvimento capitalista concentrador, de sua ação perversa nas áreas rurais.

Os bairros populares e favelas do Rio de Janeiro e São Gonçalo, contextos territoriais de nossas pesquisas, segundo dados do IBGE (2010), apresentam um altíssimo, acelerado e não planejado crescimento populacional. Contando com mais de seiscentas favelas, por exemplo, a cidade do Rio de Janeiro ainda é um retrato vivo das *desigualdades multiplicadas*, expressas em seus bolsões de pobreza e violência urbana, que vem constrangendo principalmente as crianças e velhos das classes populares.

Para fins de adensar o conceito de território, escolhemos dialogar com Haesbart (2004), buscando compreender a diversidade conceitual presente ao longo da constituição da palavra território. Esta diversidade oferece algumas pistas para interrogar os jogos de interesses nela presentes. Ao aprofundar a noção do *juster rendi* romano, Haesbart (2004, p.32) argumenta que este se confundia com o *direito de aterrorizar* e proclama as inter-relações etimológicas presentes entre os vocábulos terra – *territorium* e térreo – *territor.* Os territórios apresentam assim, em sua materialidade e em seus componentes

territoriais, um caráter semiótico complexo, na medida em que se estabelecem como um campo de significação, de simbologias, devendo ser compreendido e investigado como uma teia de significados que, ao ser construído por um determinado grupo social, também o (re)constrói. Segundo López (2008), com relação aos processos educativos na América Latina, sobretudo nas metrópoles densamente povoadas e que apresentam profundas contradições sociais, uma das expressões mais desafiadoras desse cenário social, que vai se configurando de forma muito perversa (sobretudo para crianças, jovens e velhos das classes populares), é a segregação social e espacial. Deste modo, com base em López, vimos perguntando: Quais as condições de educabilidade das cidades de São Gonçalo e Rio de Janeiro? Como vão se constituindo os processos de escolarização de crianças moradoras dos bairros/favelas considerados mais violentos dessas cidades, tais como Jardim Catarina e Salgueiro em São Gonçalo, bem como o Morro do Alemão e Ladeira dos Funcionários, no Rio de Janeiro? Bairros e favelas populares nos quais as manchetes de jornais não se cansam de explorar a violência urbana e invisibilizar o descaso histórico dos poderes públicos nessas áreas.

Vimos tentando compreender, a partir de nossas pesquisas, de que forma a crescente segregação urbana e espacial, bem como o acirramento das desigualdades sociais em São Gonçalo e nas favelas do Alemão e da Ladeira dos Funcionários no Caju, vem sendo percebidas e analisadas pelos diferentes sujeitos escolares (diretores, professores, equipes pedagógicas, e familiares) como fatores dificultadores da educabilidade de crianças e jovens das camadas populares nos municípios? De que maneira o *efeito vizinhança* (SANT'ANNA, 2009) e as relações bairro/escola tem sido percebidas e complexificadas pelos diferentes sujeitos escolares? É possível afirmar que, nesses lugares, *a cidade é contra a escola* (RIBEIRO, 2008)? A enorme concentração demográfica nas cidades, ocorrida especialmente nos últimos 30 anos, relaciona-se com os complexos processos de transformação territoriais advindos do nosso modelo de desenvolvimento capitalista concentrador, de sua ação perversa nas áreas rurais. O processo acelerado de urbanização brasileira vem atingindo nesse começo de século índices de insuportabilidade, agravando uma desigualdade urbanística que se manifesta numa apropriação desigual das metrópoles, e sobretudo, na violência urbana, que envolve a todos, independentemente (porém com maior, ou menor intensidade) de seu contexto espacial. No Rio de Janeiro e São Gonçalo, locais de nossas *andanças interessadas* como professoras-pesquisadoras (GARCIA, 1996), o projeto ultraliberal em curso vem acelerando a desestruturação da cidade acentuando sua fragmentação, buscando consolidar novas fronteiras objetivas e subjetivas entre cidadãos e não-cidadãos, entre incluídos e excluídos, entre o povo do asfalto e o povo das periferias, dificultando, senão impedindo, a edificação de uma cultura urbana mais identificada com a democracia e a inclusão. A partir da experiência na cidade e da tentativa de delimitação da pesquisa, vimos refletindo algumas questões

acerca do impacto da cidade nos processos de escolarização de crianças das classes populares, buscando discutir, entre outras coisas, as possibilidades educativas da metrópole e suas inter-relações com a escola, na expectativa de contribuir para a ampliação das condições de *educabilidade* (FREIRE, 1967) de crianças das classes populares. Em linhas gerais, temos intencionado com a pesquisa, contribuir para a formação de professores/as pesquisadores/as de educação das infâncias, e para a construção de uma cultura escolar infantil que tenha como fundamento da ação educativa, a reinvenção da escola de educação das infâncias como um centro recriador da memória, da história e da cultura local, contribuindo para a produção de uma outra urbanidade, na qual o *direito à cidade*s e a cada vez mais uma responsabilidade coletiva, discutido e aprendido em todas as esferas societárias, especialmente no sistemas escolares municipais.

Assim, tomar o local como ponto de partida e chegada em nosso trabalho de pesquisa é vê-lo como o lugar principal da democracia que, sem dicotomizar com o global e o nacional, torna-se uma relação interativa com estes níveis provocada pela possibilidade da mobilidade e intencionalidade das ações humanas (CARLO, 1996). Tais ações, nesse sentido, variam desde uma inserção mais fortemente ligada à localidade até um estilo de vida sócio-cultural que, passando pelo local, utiliza-se de outros canais para organizar as relações com o mundo. Nessa perspectiva, entendemos ser fundamental ler a cidade, seus territórios de produção da vida, enfim, compreendê-la em sua texturologia e emaranhando de signos urbanos. Matéria e memória dos encontros intergeracionais.

Aprendendo a cidade com criançaspequenas: questões de investigação

Como afirmamos, com base em trabalhos anteriores, vimos optando por uma metodologia polifônica, transversal, que se fundamenta, principalmente, no trabalho epistêmico de escutar as crianças, de pensar com a(s) infância(s) a sua experiência de recém chegada (ARENDT, 1995). Ao se referir à infância com *recém chegada*, a filósofa Hanna Arendt nos convida a pensar sobre a *experiência da chegada* – com quem e com o quê contamos ao chegar, alcançando também experiências que ultrapassam a infância como etapa biológica da vida. Recém chegar anuncia a condição da criança, mas também do viajante, do estrangeiro, daquele que se ausentou, por exemplo. Porém, para pensar pecificamente a(s) infância(s*), recém chegadas* tanto nas periferias urbanas em São Gonçalo, quanto nas favelas do Rio de Janeiro, do ponto de vista político e epistêmico, três horizontes de questões vem complexificando a nossa pesquisa:

A primeira é uma forte questão empírica: os componentes territoriais que constrangem ou possibilitamos processos de educabilidade das crianças das favelas e periferias urbanas do Estado do Rio de Janeiro. Os últimos dados do IBGE (2010) e da Secretaria Municipal de Educação, tanto de São Gonçalo,

como do município do Rio de Janeiro, parecem reiterar os dados empíricos coletados junto aos moradores entrevistados: não está ocorrendo a ampliação de vagas nas redes públicas de Educação Infantil, isto é, nas creches e pré-escolas municipais. A maioria dos moradores dos bairros periféricos só consegue vagas nas creches conveniadas ou domiciliares que funcionam precariamente à margem das políticas públicas municipais (TAVARES, 2010).

Do ponto de vista do direito à cidade, das políticas urbanas e da urbanidade, amplia-se a pobreza, o desemprego e a precariedade urbana. E também aumenta a violência urbana. Morre-se e mata-se muito no Estado do Rio de Janeiro, principalmente nas favelas e nos bairros e loteamentos irregulares, tais como nos bairros do Salgueiro, Jardim Catarina, Morro do Alemão e Ladeira dos Funcionários (contextos espaciais de limitados na pesquisa). Não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade das infâncias nos territórios da cidade. São justamente as infâncias que mais sofrem com a escalada da violência a urbana em suas ruas e bairros, pois são alvos fáceis das "balas perdidas", tanto dos traficantes, quanto da própria polícia, pouco preparada para intervenção nessas áreas de conflitos.

Outro horizonte investigativo diz respeito à questão política: na contemporaneidade, vivemos um tempo paradoxal, no qual a celebração das virtudes democráticas, bem como a ampliação formal dos espaços de participação e de fortalecimento da sociedade civil entra em choque com o crescente recrudescimento de uma *zona de indiferenciação entre o lícito e o ilícito, o direito e o ilegal, entre o público e o privado, a norma e a exceção, projetando uma inquietante linha de sombra no conjunto da vida urbana e suas formas políticas* (TAVARES, 2010, p.18).

Ao investigar trajetórias urbanas e circuitos de educabilidade de crianças dos bairros/favelas delimitadas na pesquisa, percebemos a existência de uma zona de indeterminação que atravessa o emaranhado da vida social, repercutindo nas práticas e nos circuitos da vida urbana mais ampla, não somente nos equipamentos escolares. Do ponto de vista do horizonte epistemológico, entendemos ser necessário cada vez mais aprofundar a concepção da pesquisa como uma experiência de conhecimento. Trata-se de focar e deslocar-se do campo do já sabido para a formulação de novas questões e novos problemas, num esforço de complexificar o olhar para o terreno movediço no qual a realidade-território se move/produz.

Em nosso estudo, vimos aprofundando a concepção de que a cidade, mais do que um conceito, é um campo de práticas (TAVARES, 2010). Não se trata de inventar novas teorias e muito menos de domesticar a(s) realidade(s) estudada(s) em alguma matriz explicativa geral. Ao pensar a cidade como um campo de práticas, sobretudo de práticas infantis de conhecimento, leituras, representação e apropriação do espaço urbano, busca-se elaborar um plano de investigação mais flexível, mais aberto, que possa produzir *linhas de força*

que nos instiguem a pensar de forma plural e inventiva a questão da(s) infância(s) na cidade. Esse horizonte, que além de ser epistêmico, também é político, tem nos inspirado a formulação de novas questões, novos problemas de análise, principalmente em diálogo com o mundo da escola que, via de regra, não tematiza a vida urbana como uma questão-limite para os processos de educabilidade infantil.

Com vistas a dar materialidade do que estamos realizando em nossa pesquisa, trazemos aqui uma experiência de trabalho investigativo junto a um grupo de crianças no bairro Jardim Catarina, em que suas apre(e)nsões sobre os usos da cidade ganham diferentes contornos. Ao construir, *com* as crianças, narrativas sobre suas experiências de trajetórias/percursos no bairro, foi possível nos aproximar de algumas lógicas infantis, que nos indicam outras formas de viver a cidade. Em nossos encontros, gradualmente, avançamos na perspectiva do direito à cidade e sobre a compreensão de que a polissensorialidade dos signos citadinos influencia as práticas infantis de apropriação do território e o sentimento de pertencimento, que poderá contribuir na constituição de um sujeito crítico, político e social: um sujeito de direitos (TAVARES, 2003).

Um dos dispositivos de pesquisa com as crianças foi à construção com elas, a partir de suas narrativas, de desenhos e mapas que ilustravam suas trajetórias/percursos e modos de apropriação do bairro do Jardim Catarina. A partir da confecção coletiva dos desenhos e mapas de suas trajetórias espaciais, bem como do diálogo sobre os usos do bairro e a problematização das trajetórias das crianças, foi possível discutir suas demandas concretas sobre as poucas possibilidades que esse bairro popular oferece para que diferentes experiências infantis tais como jogar bola, brincar, pular corda, andar de bicicleta, patins e skate, além de ficar sem a presença de adultos, entre outras, possam ser ações efetivas de uso do bairro. Tais desenhos endereçados à câmara de Vereadores da cidade provocou uma interessante experiência política e de cidadania infantil.

A experiência acima brevemente relatada nos leva a apre(e)nder que em nossas *alfabetizações cotidianas* nos territórios da cidade, pesquisadores/as, professores/as e crianças, e velhos moradores podem complexificar a questão dos direitos, dentre eles o direito à cidade, ao bairro, à escola da infância como uma questão estrutural, de longa duração, que não pode ser invisibilizada nos espaços educativos da cidade.

Assim, a cidadania infantil, direito à cidade e a questão das relações intergeracionais não podem ser tomados e investigados como um *dado natural*, mas como uma aprendizagem fundamentalmente político-cultural. Podendo se tornar nas instituições escolares um estado de espírito, enraizado na cultura (SANTOS, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A importância da cidade como um dispositivo de encontro intergeracional

Retomando o convite feito no início de nosso texto, isto é, o texto como um pretexto para uma conversa com possíveis (e desejados) leitores(as), a partir das questões colocadas no escopo desse artigo, afirmamos que as nossas pesquisas intencionam contribuir para a inserção da escola(s) da(s) Infância(s) no território citadino. Ou seja, buscar compreender a partir de um movimento instituinte de investigação-formação, práticas educativas e de formação humana que projetemos espaços educativos na cidade como um *lócus* de preservação e socialização de marcas culturais, histórias e memórias, de encontros geracionais, bem como a construção e socialização de narrativas e práticas pedagógicas alternativas que nos possibilitem reinventar o mundo a partir do lugar, dos territórios da cidade.

Nesse sentido, do ponto de vista da concepção das cidades como um *livro de espaços,* os conceitos de proximidade e distância no território citadino ganham contorno no debate contemporâneo, porque não são apenas *dados*, e, têm significado para a convivência na cidade, sendo uma construção espacial e social cujas condições de produção interessam a nossa pesquisa investigar e refletir. Não obstante, temos nos perguntado sobre as possibilidades concretas das escolas das periferias urbanas, assim como escolas de favelas serem centros irradiadores e organizadores da cultural local, promovendo e organizando a circularidade intercultural presente nas cidades contemporâneas, assumindo o caráter territorial e comunitário fundamental a um projeto educativo e pedagógico efetivamente emancipador e democrático (TAVARES, 2010). Nessa perspectiva, para fechar a nossa conversa, mesmo que de forma provisória e unilateral, afirmamos que, investigar os processos educativos ampliados nos territórios de vidas dos velhos e das crianças das classes populares, sendo estes espaços pertencente às periferias, cada vez mais empobrecidas da região metropolitana do Rio de Janeiro, interagindo com elas, sem deixar de revelar as suas singularidades, continua sendo um de nossos principais desafios político-epistêmicos. Em síntese, tomar a(s) leitura(s) da cidade como ponto de partida e chegada em nossa pesquisa, nos aproxima do poeta português Fernando Pessoa, e do escritor russo Tolstói quando estes afirmam: *Para ser universal canta a tua aldeia.* É isso que nos desafiamos a fazer nesse trabalho: colocar em diálogo o encontro intergeracional de *velhos e recém chegados* no território da cidade, apresentando algumas questões que tanto podem favorecer, como dificultar o encontro dos velhos e crianças das classes populares na descoberta e (re)invenção dos diferentes modos de uso da cidade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARENDT,H. **A Condição Humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense,1995.

ALENCAR, F. Cinco questões sobre a cidade. In: BASTOS, J. B. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVAREZ, J. M. S. A cidade, livro de espaços. **Revista À margem**, Rio de Janeiro, n. nº 4, 1994.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Revista da ANPED** – Cadernos ANPED nº5 – p. 187, Caxambu, 1993.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire** – um lírico no auge do capitalismo (Obras escolhidas III). São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, W. "O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: **Obras Escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. V.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIN, A. **A questão local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CARLO, A. F. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: EDUSP, 1996.

CERTEAU, M. D. **A cultura no plural**. São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).**Censo Demográfico Nacional**. Rio de Janeiro, 2010.

LÓPEZ, N. A Escola e o Bairro: Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (.). **A Cidade contra escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: [s.n.], 2008.

MORSE, R. M. Cidades periféricas como arenas culturais. In: ENTEL, A. **La ciudad bajo sospecha**: comunicación y protesta urbana. Buenos Aires: Paidós, 1996.

SANTOS, B. D. S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício de experiência. Porto: Afrontamentos, 2000.

SANTOS, M. **Por uma economia política da cidade**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, M. **Técnica espaço tempo**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARAMAGO, J. **O ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educ Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361/378, Maio/Ago. 2005.

TAVARES, M. T. G. **Os pequenos e a cidade**: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES, M. T. G. **A(s) infância(s) e a cidade**: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses. Projeto de iniciação científica. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

TRILLA, J. B. Introducción. In: FERNANDO, J.; (ORG.), S. M. **La ciudad educadora**. Barcelona: regidoria d'Edicions y Publicacion, 1990.

TRILLA, J. B. Cidades educadoras: bases conceptuais. In: ZAINKO, M. A. **Cidades educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997

ATOS AFROS: NARRATIVAS DE CRIANÇAS NEGRAS EM TERRITÓRIO SERRANO

Márcia Araújo Souza Beloti
marcia.a.beloti@gmail.com
FábioGussStrelhow
fabio.guss@hotmail.com
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – Campus Paulo Freire
Instituto de Arte, Humanidades e Ciências (IAHC), Teixeira de Freitas/BA, Brasil
Parceria: Pro-Ex / UFES
Gerda MargitSchütz Foerste
gerda_foerste@yahoo.com.br
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES), Vitoria/ES, Brasil

RESUMO

Este artigo é uma composição dialógica de duas pesquisas intituladas "Atos Afros: Narrativas fílmicas e literárias com crianças negras dos anos iniciais da Educação Básica" e "Etnografia com crianças sobre o espaço de memorial Cultural dos tambores de Congo Serranos" (2015-2018). Estas pesquisas têm em comum o campo investigativo da educação não formal, com o grupo de crianças de uma escola da cidade de Serra/ES. As pesquisas permeiam identidades culturais serranas, com ênfase às relações étnico-raciais. Importante enfatizar que estas identidades são de memórias negras, uma vez que o município da Serra, lócus desta pesquisa, comporta uma historicidade de memória afrodescendente de grande reconhecimento no Estado do ES. Problematizam velhos paradigmas educacionais que não valorizam a diversidade étnico-racial, juntamente com as manifestações das culturas que tanto contribuíram para a constituição do nosso povo e a formação da identidade de nossa nação, conforme determina a Lei nº 10.639/03, implicada a Lei nº 11.645/08. Assim, a primeira pesquisa teve por objetivo analisar, por meio de projeções fílmicas e literaturas infanto-juvenis afrodescendentes, nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental de uma escola da rede municipal, as possíveis interações das crianças com as obras e os diálogos afirmativos em relação a questão étnico-racial. Buscou investigar possíveis situações de discriminação e/ou racismo nas rodas de conversas e atividades após a exibição fílmica e literária das obras trabalhadas, bem como despertar nos educandos afrodescendentes a elevação da autoestima e a valorização da identidade e da cultura afro-brasileira. A segunda pesquisa, de inspiração etnográfica, foi realizada com crianças por meio de visitas em territórios de memória ancestral na escuta sensível dos tambores de congo. Neste enredo, a pesquisadora realizou um estudo de caráter qualitativo, apresentando considerações acerca da pesquisa com crianças do Ensino Fundamental, tendo-as como protagonistas, no

sentido de legitimá-los como “intelectuais orgânicos” da cultura Serrana-ES, em seus saberes e práticas de congo. A pesquisa trilha metodologicamente por uma abordagem de inspiração etnográfica, em que as crianças visitam os territórios de memória ancestral na escuta sensível dos tambores de congo, reverberando em suas próprias identidades, fortalecendo as subjetividades de infâncias. O lócus de pesquisa em que estes saberes se vitalizam, potencializou nas narrativas produções em torno do fundamento negro, encampando um diálogo que remetia a territorialidade. Incentivamos as crianças a tecerem suas escritas de campo aos seus próprios termos, concomitante a este tratado, escrituramos notas de campo acentuando os modos como as crianças apropriam-se da cultura congueira, nos diálogos com os protagonistas deste imenso celeiro cultural. Os resultados apontam para a necessidade de estabelecer diálogos com os sujeitos envolvidos, perspectivando a sensibilização e o exercício de alteridade por parte do grupo de crianças com o legado social e cultural da comunidade congueira, arrolando novos saberes na Educação Básica por meio da apropriação do “tamborizar” de congo, propagando processos de humanidades.

Palavras-chave: Crianças; Identidade Negra; Educação Básica

INTRODUÇÃO

Este artigo é uma construção dialógica entre duas pesquisas realizadas no campo cultural do município de Serra (ES), cujo ponto de partida é a valorização da ancestralidade negra e da memória cultural de povos afrodescendentes, vitalizadas em território Serrano. Uma destas pesquisas intitulada “Atos Afros: Narrativas fílmicas e literárias com crianças negras dos anos iniciais da Educação Básica” perpassa pela educação formal, uma vez que trata-se de um Projeto de Pesquisa e Intervenção Pedagógica aplicado em uma escola da Educação Básica no município de Serra (ES), construído no decorrer do Curso de Formação Continuada de Professores em Educação para as Relações Etnorraciais e Diversidade.

Esta proposta de Pesquisa e Intervenção Pedagógica foi concebida para refletir e problematizar velhos paradigmas educacionais, arraigados no âmbito das instituições de ensino, que não valorizam a diversidade étnico-racial e nem os manifestos das culturas que tanto contribuem para a constituição do nosso povo e a formação da identidade de nossa nação, em conformidade com a Lei nº 10.639/03, implicada a Lei nº 11.645/08.

O preconceito que ainda existe em relação à diversidade – etnias, raças, religião, gêneros sexuais, classes sociais – é um grave fator que permeia diversos setores da sociedade civil brasileira e um grande entrave para o desenvolvimento pleno de ações educativas de valorização e afirmação das multiculturas do nosso país.

No âmbito do nosso sistema educacional, observa-se que práticas preconceituosas vem sendo difundidas e reproduzidas nas escolas, de modo que grande parte dos educadores não sabem como lidar frente a estas situações, nas quais muitos alunos acabam permanecendo negligenciados mediante a discriminação, a falta de informação e, principalmente, de formação dos educadores em relação a este contexto. A prática comum de uma "pedagogia homogeneizada" (MOREIRA; SILVA, 1995) à qual muitas escolas estão submetidas, impede que novas metodologias sejam elaboradas, e, sobretudo, que sejam reconhecidas e valorizadas nas unidades de ensino a diversidade étnico-racial da qual fazemos parte.

ESCOLA E CULTURA: AS PESQUISAS EM SEU CONTEXTO

Com base no exposto, a escola, sendo o território de encontro de conhecimentos e culturas diversas, bem como de disseminação das mesmas, deve ser o lócus para a fomentação de ações educativas que tenham por objetivo promover o despertar de consciências cidadãs nos educandos, pautadas na equidade social, colaborando na formação de subjetividades críticas capazes de desmitificar os preconceitos que, ao longo dos tempos, foram enraizados e perpetuados em nossa sociedade, principalmente no que se refere à cultura afrodescendente brasileira e a história do Continente Africano.

Partindo deste pressuposto, nosso objetivo por meio da pesquisa observou as interações das crianças com projeções fílmicas e literaturas infanto-juvenis afrodescendentes, nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Serra (ES). Na sequência, foram promovidas ações educativas afirmativas relacionadas à história e a cultura afrodescendente, ancoradas nas obras trabalhadas, com a finalidade de despertar, nos educandos, a elevação da autoestima e a valorização da identidade e da cultura afro-brasileira presentes à nossa volta.

Esperava-se, com esta proposta, perceber os diálogos afirmativos em relação à questão étnico-racial, e ainda, investigar situações de discriminação e/ou racismo nas rodas de conversas. No entanto, como tínhamos um curto espaço de tempo, não foi possível trazer para esta discussão os relatos das crianças, por ser tratar de uma atividade de curta duração e introdução da temática afrodescendente no campo do exercício docente. O que trazemos para esta discussão são as impressões observadas neste campo exercitado, juntamente com este grupo de crianças. Neste escopo, trazemos nossas impressões das interações fomentadas pelos alunos do 1º e 2º anos no encontro com as obras "*Meninos de todas as cores*", da autora Luisa Ducla Soares (2010), e *"Cadê você, Jamela?"*, da autora Niki Daly (2006).

A primeira obra narra as aventuras de um menino que viaja pelo mundo em seu barco, descobrindo outros meninos de todas as cores e fazendo mui-

tos amigos. Foi apresentada ao grupo de crianças uma encenação da história, narrada com bonecos de papel, na qual eles ganhavam vida.

Em seguida, propusemos às crianças brincar com os bonecos de todas as cores, onde elas deveriam escolher os que mais lhe chamavam a atenção, devendo, por meio de colagens, vesti-los e desenhar suas faces, para colocá-los em um cartaz, todos juntos de mãos dadas. Nesta atividade constatou-se, por meio das produções das crianças, a valorização das etnias negras, por meio dos cenários por elas produzidos, conforme podemos ver na imagem destacada:

Sarmento (2005) orienta que as crianças são produtoras de culturas e interagem com o mundo a partir de inúmeras linguagens. Por esta via, buscamos efetivar, com este projeto, proposta que fomentasse a autonomia e a construção do sujeito, pelo seu olhar, para sua identidade. Nosso intuito foi promover a equidade social nas relações de sociabilidade das crianças, expressando suas histórias na construção lúdica ali representada.

A segunda obra narra a história de Jamela, uma menina negra, que se muda com sua família para outra casa. E ao chegar o caminhão de mudança, cadê Jamela? Uma história bem humorada, cheia de personagens, onde a menina descobrirá o verdadeiro sentido do que é o lar. Esta literatura foi apresentada, em forma de leitura e projetada por slides em tela, para as crianças.

Este diálogo imagético, por meio das projeções, foi pensado a partir da imagem como mediação, trazendo visibilidade para cosmovisões africanas, ao retratar realidades cotidianas de uma família residente em um país da África.

Em outro momento foi apresentado o filme "Kiriku e a feiticeira". Trata-se da história da lenda de um menininho muito esperto e especial, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, que tem um destino: enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d'água da aldeia de Kiriku, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Então Kiriku ajuda sua aldeia a se livrar da feiticeira, enfrentando muitos perigos e se aventurando por lugares onde somente pessoas pequeninas poderiam entrar.

As apresentações das obras, por meio das narrativas e das ilustrações destas histórias, bem como da projeção fílmica, tinham por objetivo o reconhecimento da diversidade e a multiculturalidade presente no meio escolar, onde a população, etnicamente, é em grande parte constituída por negros, na valorização de si e das identidades, bem como na valorização da etnia afro-brasileira. Nosso intuito com estas atividades foi incluir acervos literários e fílmicos afrodescendentes no acervo da escola, uma vez que não é comum a valorização cultural dos saberes do Continente Africano.

Produzir esta proposta com as infâncias foi uma experiência enriquecedora, pois percebemos que na interação de pares, as crianças vivenciavam a ludicidade, expressas em seus corpos, tornando-se visível os seus encantamentos ao projetarem-se nas histórias, tamanha a alegria e entusiasmo, se percebendo como protagonistas.

Este debate aproxima-se à pesquisa a seguir, engajada com a cultura serrana, quando se entrecruzam a outros atos de fortalecimentos indentitários: os atos afros, apresentados nas narrativas das crianças negras relatadas nesta composição que se apresenta etnograficamente pelos escritos das crianças congueiras no trabalho "**Etnografia com crianças sobre o espaço de memorial Cultural dos tambores de Congo Serrano".**

O município de Serra (ES) é conhecido como maior celeiro de congo do Espírito Santo, por abrigar o maior número de bandas, incluindo as bandas mirins. O congo é um legado da ancestralidade negra, uma construção social histórica na marca da identidade afrodescendente.

Nessa proposta de pesquisa trilha-se metodologicamente por uma abordagem de inspiração etnográfica, em que as crianças visitam os territórios de memória ancestral na escuta sensível dos tambores de congo, reverberando em suas próprias identidades, fortalecendo as subjetividades de infâncias. O *lócus* de pesquisa em que estes saberes se vitalizam, potencializou nas narrativas produções em torno do fundamento negro, encampando um diálogo que remetia a territorialidade. Incentivamos as crianças a tecerem suas escritas

de campo aos seus próprios termos. Concomitante a este tratado, escrituramos notas de campo acentuando os modos como as crianças apropriaram-se da cultura congueira, nos diálogos com os protagonistas deste imenso celeiro cultural. Os resultados apontaram para a necessidade de estabelecer diálogos com os sujeitos envolvidos, perspectivando a sensibilização e o exercício de alteridade por parte do grupo de crianças com o legado social e cultural da comunidade congueira, arrolando novos saberes na Educação Básica por meio da apropriação do "tamborizar" de congo, propagando processos de humanidades.

O estudo teve por objetivo abrir espaços de valorização e legitimação do olhar da criança acerca de sua contribuição enquanto pesquisadora, criar estratégias que possibilitassem a autonomia, criticidade e a inventividade. Almejávamos nesta pesquisa, provocar relações e valores do universo cultural das crianças ao universo do congo, e no congregado de conhecimentos, observar os modos das transposições de saberes das crianças ao interpretarem a cultura observada.

Desse modo, optamos pela pesquisa do tipo etnográfica, a terminologia adequada é assumir a "inspiração etnográfica" interpretativa, face ao objeto empírico e científico – uma pesquisa participante com crianças em seus contextos, prestando atenção às suas "particularidades concretas" (GRAUE; WALSH, 2003).

A pesquisa com crianças nesta natureza metodológica requer um trabalho prévio para incentivá-los a autonomia na construção de diálogos com o outro, sem abrir mão do cuidado especial da ética, que eles como crianças, precisam adquirir como pesquisador no que concerne à escuta sensível ao outro, "[...] as crianças devem ser envolvidas, informadas, consultadas, ouvidas e crescentemente implicadas [...], garantindo assim, [...] a sua participação mais ativa no processo de pesquisa" (GRAUE; WALSH, 2008, p. 150).

Isto significa considerar o sujeito criança, o que pensam, o que é priorizado por elas no âmbito da pesquisa, quais as suas intenções, quais os contributos dos seus universos de saberes contrastando aos universos dos saberes adultos do mesmo campo.

A nossa ação, como profissionais da educação, foi construir o planejamento que acolhesse as opiniões dos estudantes nas constantes discussões e reflexões na escola, sobre o propósito do estudo daquele campo específico, mantendo-se simples e respeitando as escolhas das crianças, sem emitir juízos da abordagem certa ou errada, deixá-las livres na composição dos processos da pesquisa com os congueiros (as), e para tanto levantamos os seguintes questionamentos. Como as crianças apreenderiam os saberes do congo? A pesquisa no reduto do congo potencializaria as crianças em autorias identitárias?

Neste âmbito, propusemos situações que valorizassem as crianças em suas construções de subjetividades na identidade da pesquisa, nas relações com os sujeitos no campo. Ferreira (2008, p. 147), destaca que devemos considerar as crianças,

> [...] como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aquelas que os adultos que convivem com elas lhe atribuem.

Assim fomos a campo, observando situações que promovessem autorreconhecimentos, ampliando as autorias formativas das crianças nas experiências com seus pares e com outros sujeitos. Vamos narrar para esta comunicação, o encontro da presidenta da Associação de Congo da Serra (ABC) – Terezinha Miranda, com as crianças em roda de conversas, em que Terezinha contava a sua trajetória no congo e as crianças em suas sagacidades dialogavam com ela. Ela em sua narrativa contou que participa do congo desde tenra idade, este modo de oralizar a sua vida, pela via da história narrada, abriu precedentes para que as crianças entrassem no enredo.

A partir de registros fotográficos, relatos pessoais e projeções fílmicas, dialogamos acerca dos acontecimentos históricos e culturais que são implicados no campo investigado. Sugerimos que os alunos adentrassem nesse meio cultural para que pudessem levantar hipóteses e ampliar seus repertórios.

Verificamos que estar no campo pesquisado é caminho viável para construção dos conhecimentos de nossas crianças. São atenuados interesses da/na investigação, bem como sentidos aguçados de querer saber mais. E nessa imensa rede de cultura destacamos os registros dos Diários de Campo das alunas na visita a Associação das Bandas de Congo da Serra.

> Olá diário, hoje eu vim te contar mais uma das experiências que eu tive hoje. Então, hoje fomos novamente ao ABC Congueiro para aprender mais um pouco desta importante cultura para o nosso estado e para o nosso país. Lá nós conhecemos o David, um filho de um congueiro, ele nos ensinou um pouco a tocar a casaca. Logo depois a Terezinha chegou para complementar o nosso aprendizado, ela também nos ajudou a aprender a tocar a casaca e o tambor. Eles nos ensinaram uma música que eles tocam nos eventos congueiros, era bem assim:
>
> "Ô quebra, quebra gabiroba, eu quero ver quebrar (BIS)
>
> Ô quebra lá que eu quebro cá, eu quero ver quebrar
>
> Aqui não tem, aqui não há, é na Bahia onde eu vou achar (BIS)"
>
> Eu adorei cantar ela e tocar a casaca e o tambor, eles nos dão

> uma ótima harmonia e um prazer incrível na hora de tocarmos os instrumentos, escutamos algumas crianças tocando instrumentos e cantando algumas músicas em um evento congueiro, realmente elas tocavam muito bem.
>
> No encerramento fizemos algumas perguntas sobre o congo e por meio dessas perguntas eu descobri que o congo há em outros estados do Brasil, mas não do jeito capixaba, que há apresentações em vários estados do Brasil e também em outros países, não só no Espírito Santo.
>
> Após essa grande e virtuosa experiência, eu mudei o meu jeito e modo de pensar sobre o congo, agora eu vejo o congo como um grande influenciador para o nosso estado, como uma cultura alegre, gentil, harmoniosa e que está continuando a passar essa bela tradição por mais uma geração. Eu gostaria de dar meus parabéns para todos os congueiros por esta maravilhosa cultura. (Diário de Campo da Estudante Olga, em 26 de Agosto de 2016)

E sobre essa maravilhosa cultura, outro momento de entendimento e envolvimento é registrado no Diário da aluna Ana Clara.

> Hoje fomos outra vez no ABC Congueiro. Primeiro Deivid nos deu boa tarde e começou a explicar sobre o congo e a casaca, dizendo sua história, e nos perguntando se tínhamos dúvidas sobre aquele assunto. Depois ele nos ensinou a tocar a casaca. Cada um pegou uma casaca e começou a tocar. No início tocamos tudo errado e sem jeito, mas depois que eles nos ensinaram e fomos aprendendo... atéque já sabíamos tocar um pouquinho igual as bandas de congo mirim. Como ele viu que já tínhamos pegado o jeito, Terezinha pediu para que Deivid nos ensinasse a música "Quebra gabiroba", e nós todos conseguimos cantar e tocar a música [...] a música que nós cantamos, era bem empolgante e alegre. Quando nós tocamos eu senti como se eu também fizesseparte daquela festa, como se todos nós fossemos congueiros de verdade e se estivéssemos tocando decoração, por amor ao congo, eu senti aquilo quando tocamos. (Diário de Campo da aluna Ana Clara, 26 de agosto de 2016)

A imersão cultural e identitária foi ampliando novos olhares. A indagação sobre a casaca, um dos principais símbolos do congo nos levou a participar da oficina com o referido instrumento, na qual tivemos a oportunidade de tocar e seguir o compasso que o mestre congueiro nos indicou. Muitos se apropriaram rapidamente, outros precisaram de ajuda.

Então, de um a um, fomos experimentando o som criado por mãos que nunca haviam tocado em uma casaca. De repente, percebemos que havíamos construído naquele pequeno espaço de tempo, uma composição de nossas breves aquisições. Tocamos e também cantamos. Sim cantamos! Sentimos

que aquele lugar já fazia parte de nossos cotidianos. O congo, agora de maneira mais que especial, já faz parte de nossa história. Construímos narrativas e fomos enredados pelas histórias e memórias da cultura congueira.

Acervo pessoal da pesquisadora (2016)

As vivências no campo cultural foram ampliando as experiências das crianças e deixando-as disponíveis para o diálogo e muito à vontade para realizarem seus registros. Em entrevista com a Presidenta do Congo Serrano, a aluna não deixou de registrar uma memória de Terezinha:

> Existem além da casaca tradicional, outras casacas [...] O tatara-

> vô de Terezinha, já contava várias histórias para seu pai e assim passando de geração em geração. Ao todo, no Espírito Santo, existem muitas bandas, contou Deivid. Terezinha também contou que tenta tocar todos os instrumentos, mas prefere o tambor. (Diário de Campo da aluna Larissa, 20 de maio de 2016)

Neste enredo, observamos a importância das crianças vivenciarem tais experiências, passando não só a valorizar a cultura local, mas compreender que o congo é uma tradição cultural do povo serrano e que por meio das histórias contadas por aquele grupo que nos recebeu com tanta atenção e carinho, passa a ser uma história contada por outra ótica, a nossa.

Considerações conclusivas

Os trabalhos se coadunam por estarem atrelados ao mesmo campo cultural potencializando o trabalho com crianças do ensino fundamental do município de Serra (ES) e valorizando as experiências das crianças nesta relação dialógica que se apresenta. Para além, criamos espaços no cotidiano escolar que possibilitaram a reflexão da importância de manter vivas as memórias e tradições desta cultura. Nos surpreendemos diante do potencial criativo de nossas crianças, compreendemos a cada dia que por meio da pesquisa ampliamos nossas possibilidades de intervenções. Passamos a definir melhor as estratégias pedagógicas, as abordagens metodológicas pelo fato de que, nós professores, não estamos sozinho na investigação, temos conosco os sujeitos crianças com percepções diferentes mudando nossos universos, nossos rumos em prol das lógicas dos processos de aprendizagens. Agora o sentido do conhecimento já não se faz ao modo de centralizar o saber, se faz na autonomia dos saberes do coletivo, valorizando as crianças em suas produções e autorias.

Concluímos o diálogo, no exposto de Moreira e Candau (2008, p. 27) que nos dizem:

> Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos na prática de utilização da linguagem. A palavra cultura, implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em grupo.

Assim, o que aprendemos neste percurso com as crianças sobre o saber cultural do congo do nosso estado, especificamente no município de Serra, tem sentido diverso, se propusermos para outros grupos de crianças da Educação Básica,vivências de outros modos de projeções culturais.

No caso de pensar a criança como sujeito dotado de experiências,é um produtivo processo de aprendizagem educativa social, ao qual reconhecer a criança como ator social em sua legitimidade, assim como as nossas de professoras pesquisadoras, este exercício de respeito, deve ser experimentado

em qualquer lugar, em qualquer tempo, em espaços formais e não formais de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Currículo, conhecimento e cultura [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. "Branco demasiado" ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In. SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**. (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa (PT): Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

DALY, Niki. **Cadê você, Jamela?** Ilustração do autor. Tradução Luciano Machado. São Paulo: Edições SM, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf. Acesso em: out. 2018.

SOARES, Luisa Ducla. **Meninos de todas as cores**. Ilustração de Cristina Malaquias. Coleção Letras Nossas. Editora Novagaia. 2010.

Kiriku e a Feiticeira. Ano De Lançamento 1998. Dirigido por Michael Ocelot. Estreia 9/12/1998. 74 Min. Colorido. Tema livre.

DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sueli Salva
susalvaa@gmail.com
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino
Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO

Temas como gênero e sexualidade têm despertado o interesse de muitos pesquisadores da área da educação, bem como de professores e professoras que atuam nos contextos da educação infantil. Esse interesse aliado à insegurança para tratar esses temas no contexto da educação infantil se constituíram na motivação para desenvolver a pesquisa "Escolas Públicas: olhares sobre as práticas educativas, relações de gênero e políticas públicas", que tem como um dos objetivos compreender como são tratados os temas gênero e sexualidade no contexto das práticas na educação infantil. A pesquisa tem como sujeitos os professores e professoras participantes do Fórum de Educação Infantil da Região Central/SM/RS e as professoras de uma escola municipal de educação infantil de Santa Maria. A pesquisa é construída a partir da perspectiva qualitativa, de caráter etnográfico uma vez que prevê um contato direto e prolongado com o contexto e os sujeitos investigados e faz uso de diferentes técnicas para a produção dos dados como registros em diário de campo resultantes das observações *in loco,* entrevistas e relatos dos professores e professoras. A base teórica que sustenta a reflexão parte do pressuposto que a criança é um ser integral, dotado de corporeidade e como tal de sexualidade, sustentada por autoras e autores como Felipe (2003), Louro (2008), Schindhelm (2013), Melucci (2004), Sayão (2005), Finco (2003), Finco, Gobbi e Faria, (2015) entre outros e outras que compõem o substrato teórico. Com base nessas autoras e autores concebe-se gênero como uma categoria que possibilita compreender as construções sociais do que se entende por masculino e feminino, cujas diferenças podem se traduzir em hierarquias e relações de poder de uns sobre os outros, em geral do masculino sobre o feminino. Por sexualidade entende-se como um dos eventos fundamentais da existência, o modo como um sujeito vive situações de prazer e a sua relação com o próprio corpo. Um estudo sobre gênero e sexualidade necessita vincular-se ao tema do corpo, entendido como uma energia vital, criadora e transformadora da realidade, como espaço pessoal que nos diferencia dos outros, como lugar secreto o qual só nós podemos dizer sobre nós mesmos, sobre nossos sentimentos. A sexualidade, como um dos eventos fundamentais da nossa existência não pode, portanto, ser pensada fora do corpo. Este artigo tem como o objetivo

apresentar e compreender as preocupações dos professores e professoras relativas aos temas gênero, corpo e sexualidade no contexto da educação infantil. Resultados parciais da pesquisa demonstram que os relatos dos/as professores e professoras apresentam um viés moralista, associado à religiosidade de orientação judaico-cristã, os quais interferem no modo como percebem as manifestações das crianças especialmente em relação à sexualidade. Em muitos relatos essas manifestações são percebidas como 'problema' e/ou 'desvio de comportamento', resultado da educação familiar e/ou de experiências que, supostamente, as crianças vivenciam no contexto familiar, social e cultural. Em alguns relatos a sexualidade é percebida como um processo descolado do corpo e do processo de desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: gênero, sexualidade, educação infantil

INTRODUÇÃO e aspectos metodológicos

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o tema gênero e sexualidade na educação na infantil a luz de referenciais teóricos contemporâneos que abordam o tema. O interesse em aprofundar a temática surge a partir de uma demanda de professores e professoras que atuam na educação infantil, participantes do Fórum de Educação Infantil da Região Central do Estado (FREICENTRAL) e professoras[154] de uma escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que formalizaram convites para discutir o tema no Fórum e nas escolas. Diante da demanda surgiu o interesse em desenvolver a pesquisa "Escolas Públicas: olhares sobre as práticas educativas, relações de gênero e políticas públicas" para compreender como são tratados os temas gênero e sexualidade no contexto das práticas na educação infantil. Acredita-se que compreender o modo como o tema é tratado pelas professoras é fundamental para aprofundar a discussão sobre o tema.

Com base em Louro (2008), Schindhelm (2013), Sayão (2003), Finco (2003), Finco, Gobbi e Faria (2015) concebe-se gênero como uma categoria que possibilita compreender as construções sociais do que se entende por masculinidades e feminilidades, cujas diferenças podem se traduzir em hierarquias, atravessadas por relações de poder de uns sobre os outros, em geral do masculino, sobre o feminino. Por sexualidade entende-se como um dos eventos fundamentais da existência humana e o modo como um sujeito vive situações de prazer e a sua relação com o próprio corpo. Um estudo sobre gênero e sexualidade necessita vincular-se ao tema do corpo, entendido como uma energia vital, criadora e transformadora da realidade, como espaço pessoal que nos diferencia dos outros, como lugar secreto o qual só nós pode-

[154] Doravante utilizarei a expressão no feminino uma vez que, nas escolas, não há professores homens e no Fórum apenas um.

mos dizer sobre nós mesmos, sobre nossos sentimentos (MELUCCI, 2004). De acordo ainda com o autor, a sexualidade, como um dos eventos fundamentais da nossa existência, só pode ser pensada vinculada ao corpo.

Resultados parciais da pesquisa demonstram que os relatos das professoras apresentam um viés moralista, associado à religiosidade de orientação judaico-cristã, e um corpo que necessita disciplinamento, vigilância e controle.

As professoras de Educação Infantil relatam muitas dúvidas e preocupações em relação à inserção de professores homens, ou *gays*. O argumento é a preocupação em relação à aceitação dos pais das crianças, mas também em relação às práticas como trocar fralda, levar ao banheiro, em especial com as crianças pequenas. Entende-se que esse é um tema complexo, que demanda de aprofundamento e reflexão e não vamos tratar neste artigo.

Outra preocupação constante das professoras é em relação às manifestações das crianças sobre as identidades de gênero e, especialmente, em relação à sexualidade, ao que pode-se denominar masturbação infantil. Em muitos relatos essas manifestações são percebidas como 'problema' e/ou 'desvio de comportamento'; resultado da educação familiar; experiências que, supostamente, as crianças vivenciam no contexto familiar. A preocupação com a influência da mídia, da indústria, da publicidade só é percebida após discussão do tema. Em alguns relatos a sexualidade é percebida como um processo descolado do corpo e do processo de desenvolvimento da criança, sendo mais um desvio de comportamento ou de personalidade.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa segue os estudos de gênero e perspectiva construcionista[155], qualitativa. A metodologia adota alguns pressupostos da etnografia (ANDRE e LUDKE, 2000) e da pesquisa intervenção (DAMIANI, 2016). As técnicas para a produção de dados são a construção de narrativas produzidas pelas professoras nos encontros presenciais no FREICENTRAL e na EMEI. Os encontros são organizados com o objetivo de dialogar sobre as inquietações das professoras e para discutir temas relacionados, o que pode ser considerado um processo de formação e intervenção. Nestes encontros são realizados registros em diário de campo das observações no contexto escolar, registro dos diálogos construídos durante os encontros que correm uma vez ao mês com todas as professoras, com as estagiárias contratadas pela prefeitura pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e pelas acadêmicas da UFSM que realizam o estágio curricular obrigatório.

Durante o desenvolvimento da pesquisa ocorre a rotatividade de pessoas, tanto das estagiárias, como de professoras e gestoras da escola. Durante os encontros do FREICENTRAL, além da escuta ocorre um processo formativo e

[155]Conceição Nogueira (2001, p. 46), com base em Gerjen (1994) argumenta que a pesquisa construcionista desloca-se da natureza das pessoas ou da sociedade para as interações e práticas sociais daí resultantes.

durante os encontros na escola são disponibilizados materiais para leitura e que podem desencadear o diálogo.

As narrativas apresentam aspectos interessantes que vão tomando forma e se modificando durante os encontros. Percebia-se nos primeiros encontros certa rigidez nas formas de pensar sobre gênero, corpo e sexualidade, mas ao passo que os encontros foram acontecendo percebe-se algumas modificações, tanto nos relatos quanto nos materiais que são colocados nas paredes da escola. Um dos exercícios feitos em um dos encontros foi percorrer as salas e observar o que havia nos cartazes dispostos que operavam na construção das identidades de gênero. Foi neste exercício que uma das professoras percebeu que havia feito um painel com a fotografia de todas as crianças da sala. Na foto todas as meninas seguravam um urso e todos os meninos seguravam carrinhos. Sabe-se que essas imagens operam na construção de identidades de gênero e tanto as fotos das crianças, cada uma com um objeto diferente, direciona os comportamentos de meninas e meninos. Percebe-se que há um cuidado maior na confecção e disposição de materiais, mas em muitos momentos, ainda são enfatizadas diferenças e direcionamento de comportamento das crianças. Louro (2008) diz que a escola contribui na construção das distinções do que se entende por ser homem e mulher, reproduzindo o que ocorre no contexto social e cultural.

O papel da escola na construção das identidades de gênero

Aspectos relativos aos temas gênero e sexualidade, cada vez mais suscitam dúvidas entre os professores e professoras que atuam nos contextos educativos. Contraditoriamente, no âmbito das políticas públicas, temas relacionados ao combate a discriminação de gênero foi retirada do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024)[156], por ter sido considerado, por grupos conservadores, um tema que poderia estimular a desconstituição da família tradicional. A retirada do tema do PNE fez com muitos estados e municípios seguissem a mesma orientação, inclusive o estado do Rio Grande do Sul e o município de Santa Maria. A retirada do tema do PNE pode ser considerada uma tentativa de produzir silêncio sobre o tema. No entanto, esse tema se torna cada vez mais evidente, e a tentativa de silenciamento não deu resultados eficientes, pelo contrário, parece ter 'acordado o dragão' e é cada vez mais frequente a demanda para discutir o tema, vindo, especialmente, das professoras de Educação Infantil. Segundo as professoras, as crianças estão cada vez expostas a informações, imagens sobre gênero e sexualidade e muitas dessas informações fazem com que as crianças sejam afetadas, manifestando precocemente a sexualidade. A concepção de que a sexualidade é precoce, pode es-

[156]Durante o processo de apreciação no Senado Federal sobre a diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do artigo 2º do Substitutivo da câmara o texto foi modificado retirando a ênfase na promoção da "igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" substituindo o texto por "cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, Plano Nacional de Educação 2014-2024, Brasília, 2014).

tar relacionado ao entendimento que a sexualidade surge em algum momento da vida, sem fazer parte da constituição do sujeito, não compactuado pelas autoras adotadas neste artigo.

As dúvidas são de todas as ordens, as professoras expressam preocupações em relação às construções de identidades de gênero; aspectos relativos à orientação sexual; as manifestações da sexualidade infantil; as professoras se surpreendem diante da manifestação das crianças de intolerância a homossexualidade, expressa com "cara de nojo", muitas vezes percebida como um problema da criança, sem refletir sobre as raízes da intolerância em relação a outras orientações sexuais, fora da heteronormativa, construída em nossa sociedade e tida como modelo para todas as pessoas.

A escola é uma instituição que tem como compromisso a construção do saber sistematizado, desde a sua "invenção" ela tem possibilitado mudanças significativas na formação das pessoas. Entretanto, não podemos negar que é uma instituição que atua também na manutenção da ordem vigente tanto de forma explicita como implícita através do currículo oculto que ensina, orienta valores, modos de comportamento, posicionamentos políticos, aspectos culturais, entre outros.

Também é na escola que se pode identificar questões relacionadas à discriminação de gênero, sexismo, racismo, homofobia. A escola não consegue mais "fingir não ver, não escutar" que essas questões ocorrem no dia a dia e que precisam ser enfrentadas. A escola opera na construção das identidades de gênero, muitas vezes de forma inconsciente, através da linguagem que exclui as meninas, da separação de brinquedos, na orientação das brincadeiras. São orientações sobre o modo de ser e se comportar que se naturalizaram de tal forma, que nem mesmo conseguem ser problematizados. Vivemos em uma sociedade normatizada, generificada, que vive em constante dualidade entre certo/errado; normal/anormal; natural/antinatural; verdadeiro/falso.

Desde suas primeiras experiências as crianças captam, constroem, elaboram impressões das relações sociais, espaciais, culturais e do lugar que elas ocupam nessas relações. Ao chegar a creche e a pré-escola a criança entra em contato com um novo universo no qual serão transmitidos valores, crenças, atitudes que aos poucos vão fazer parte de seu universo de valores. Ao mesmo tempo, as crianças carregam consigo os valores e normas de suas famílias e outros aprendidos por meio das mídias que são canais por onde a criança acessa informações e dispositivos que ensinam e normatizam modos de ser.

Essas formas de construção de valores, concepções e identidades são reproduzidas pelas docentes que nem percebem que colaboram para isso. Quando percebem que algo está fora daquilo que acreditam como "normal", "correto", chegam também as dúvidas em como agir, especialmente em relação a sexualidade:

"Não sabia o que fazer quando vi uma menina tocando as partes íntimas, tentei chamar, distrair, oferecer um brinquedo, mas ela parecia que gostava"

O controle da sexualidade ainda se constitui como desejo das instituições, e de muitas áreas da ciência, quer seja pelo questão moral, quer seja pela questão de saúde.

Percebe-se também que as professoras também se preocupam com as famílias, tanto para aceitar as crianças, quanto para aceitar práticas desenvolvidas pelas professoras.

"Me preocupa que muitas famílias não aceitam que os meninos brinquem com bonecas e coisas que eles julgam ser de meninas." Ou então: "Me preocupa a postura de alguns pais em relação as brincadeiras das crianças. Quando o menino quer brincar com bonecas e casinha, mas não é aceito pela família."

Carvalho (2016) argumenta que a orientação sexual de um sujeito está relacionada a questões psíquicas profundas, que são as experiências construídas através das brincadeiras que interferem neste processo. Há práticas que operam na construção das identidades, porém não em relação à identidade sexual, mas nos modos de ser sujeito, independentemente da orientação sexual.

Alguns dados empíricos construídos a partir do contato com as instituições possibilitam perceber que existem materiais que são usados para fins didáticos com fortes marcas sexistas e que operam na construção de normas e regras com claras demarcações de gênero. Um exemplo disso são cartazes que evocam os modos de comportamento das crianças na escola. Esses cartazes modulam o comportamento das crianças "ensinando" como devem comportar-se.

É comum encontrar até os dias de hoje cartazes que indicam comportamentos adequados para meninos e meninas. Sete (7) cartazes desse tipo foram encontrados, todos eles indicando algum modo de comportamento. São desenhos prontos que parecem pintados pelas crianças. No primeiro cartaz há um círculo grande com traço no meio indica o que é proibido fazer e a cena está representada pelo desenho de um menino maior xingando um menino menor, abaixo da cena há uma frase: *"Proibido falar palavrão"*. Em nenhum outro cartaz há sobre a cena o círculo com traço no meio indicando o que é "proibido", mas todos eles têm uma frase de comando. No segundo cartaz a cena é representada pelo desenho de um menino puxando o braço de uma menina e este demonstra certo "sarcasmo" com a sua atitude, enquanto a menina chora. A frase é: *"Não brigo com os colegas"*.

No terceiro cartaz a cena é representada pelo desenho de um menino correndo 'aos quatro ventos'. A frase deste é: *"Não corra na hora do lanche"*. No quarto cartaz contem a cena de uma pessoa adulta, do sexo feminino, com uma criança do sexo feminino em seus braços. A criança lê um livro e a frase abaixo da cena é: *"Cuide bem dos livros"*. No quinto cartaz a cena é representada pelo desenho de uma pessoa adulta ajoelhada na frente de uma criança do sexo masculino, a

criança está gritando e a frase diz: *"Não gritar"*. No sexto cartaz contém a cena de uma pessoa adulta, supostamente a professora, abraçada a uma criança do sexo feminino, na sua frente está um menino guardando os brinquedos em uma caixa: os brinquedos são: duas bolas, um urso, um pino e um carrinho na mão do menino. A frase diz: *"Manter os objetos organizados"*.

No sétimo cartaz contem a cena de um grupo de crianças dispostas em círculo e uma pessoa adulta com dois fantoches, supostamente contado uma história para as crianças. O desenho dessa pessoa não indica claramente traços masculinos ou femininos, mas a frase deixa claro de quem se trata: *"Prestar atenção na professora"*. Percebe-se assim que em todos os cartazes, mesmo que a frase reafirme o que não é para fazer e considerando que, na educação infantil, a maioria das crianças não é alfabetizada, as imagens indicam modos de comportamento protagonizados por meninos e meninas, nos quais, em quase todos, os meninos representam atitudes inadequadas e as meninas atitudes adequadas. São formas de ensinar a ser menino e ser menina realizada na escola, sem que os professores percebam o quanto estão interferindo na construção das identidades e de estereótipos de gênero.

De acordo com Louro (2008, p. 62)

> O processo de fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instancias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, a práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural.

Outra pesquisa, desenvolvida por Salva e Vinholes (2014) que investigou os processos de construção de identidade das crianças em uma instituição de ensino fundamental observou que é frequente chamar atenção dos meninos quando querem brincar com as bonecas, da mesma forma as meninas são chamadas atenção quando querem jogar bola.

A pesquisa indicou que se define com antecedência o que se espera de uma menina e de um menino a ponto de as próprias crianças se demonstrarem incrédulas diante da possibilidade de meninas não terem um bom desempenho na prova. Diante da cena em que a professora entrega as provas para as crianças e comenta: "*Estou muito triste com vocês, ninguém foi bem na prova"*. Um dos meninos prontamente questiona a professora: *"Nem as meninas, profê?"*. As meninas desde cedo são estimuladas e socializadas para que tenham um comportamento mais dócil, que estejam mais compatíveis com o

que se espera de uma menina na escola, que fique em silêncio, que vá bem nas provas, que tenha cuidado com os livros. Decorrente desse processo de socialização, elas podem integrar-se mais facilmente as regras e normas da escola, obtendo melhor êxito. Para Walkerdine (1999), o que as meninas aprendem na escola as ajuda a sobreviver naquele contexto e superar as diferenças entre meninos e meninos ocasionadas pelo tempo de exclusão da educação formal. Das meninas exige-se mais esforço e dedicação, pois para elas não é suficiente ser aluna, exige-se delas que sejam "boas alunas". É desse modo que elas aprendem nas entrelinhas, desde muito cedo, em que momentos podem falar, quando devem calar-se.

> Meninos e meninas constroem relações diferentes com a escola, que acabam refletindo na construção de processos de escolarização assimétricos. Para os meninos desta escola, uma menina não obter sucesso na prova causa estranhamento, uma vez que já se naturalizou a ideia de que as meninas respondem melhor às regras e às normas da escola, são mais caprichosas, mais estudiosas. (SALVA; VINHOLES, 2014, p. 117)

Essa expectativa em relação ao comportamento das crianças na escola pode interferir na construção de processos de resistência às regras e às normas da escola e prejudicar o desempenho das crianças e provocar a exclusão.

A identidade de gênero é uma construção social, a partir das quais se constrói e reconstrói continuamente masculinidades e feminilidades. A identidade, portanto, é continuamente construída. Nessa perspectiva entende-se por gênero o conceito que possibilita compreender as características de um sujeito construídas socialmente a partir das diferenças biológicas. Através do conceito de gênero pode-se analisar criticamente as construções que tem como base a biologia e a partir delas constroem-se hierarquias entre homens e mulheres. De acordo com Bourdieu (2003) a construção dos gêneros é relacional e suas bases estão sustentadas em polaridades e assimetrias, são diferenças que constituem relações de poder em que os princípios que regem o masculino são tomados como parâmetro universal e medida para todas as coisas. Enquanto categoria analítica, o gênero permite analisar as vivências a partir das diferenças sociais e culturais para além do critério biológico. Como conceito, gênero é diferente de sexo. O sexo tem um núcleo biológico irrecusável, que é a sexualidade reprodutiva da espécie. O gênero é um conceito ligado à reprodução social em sua totalidade, e o sexo é apenas um dos seus componentes. Pode-se dizer que, onde termina o sexo, continua ou começa o gênero. Também as relações de gênero – mesmo que não somente elas – incidem na construção social do sexo (NAROTZKY, 1995).

Em nome das diferenças de gênero, que são construídas socialmente, reforça-se as desigualdades entre meninos e meninas, homens e mulheres. Tais diferenças são construídas, muitas vezes, de forma inconsciente. Da mesma forma, as concepções sobre sexualidade na escola, interferem nas práticas operando,

especialmente, no controle dos corpos das crianças cuja compreensão é de que, as manifestações sobre sexualidade, são problemas que precisam ser resolvidos.

Sexualidade e infância: o que preocupa as professoras

As maiores preocupações das professoras se relacionam com aspectos relativos à sexualidade, pode-se destacar as seguintes:

"Como encaminhar quando uma criança quer pegar a genitália dos colegas e os pais reclamam?" "Como a sexualidade pode ser trabalhada na escola, juntamente com as famílias, dentro e fora da escola?" "É possível saber ou identificar na educação Infantil se uma criança vai ser gay?" "Como agir quando as crianças realizam perguntas referentes a sexualidade/gênero de outra criança?" "O que me preocupa é a erotização prematura das crianças, muitas vezes com incentivo da própria família, na forma de vestir, de dançar, das músicas." "Me preocupa a masturbação em sala de aula levando em conta que a criança está se descobrindo, como repreendê-la para que não se repita muitas vezes essas atitudes em sala de aula?" "Não sei o que fazer quando vejo uma menina tocando nas partes íntimas, ela parece que gosta, chega a fechar os olhos – ai tenho até vergonha, nem sei como dizer. Acho que ela enxerga os pais em casa não sei".

Louro (1999, p. 11) argumenta que a sexualidade não é fruto da natureza, ela "está envolta em rituais, linguagens, representações, símbolos, convenções". Tais processos precisam ser compreendidos como "profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente natural nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza". Louro (1999) concebe a sexualidade como "um dispositivo histórico" inventado socialmente e constituídos a partir dos múltiplos discursos produzidos sobre sexo, sexualidade, poder, hierarquia. São esses discursos que produzem verdades e estruturam relações de poder.

A sexualidade comporta a descrição de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas. Está ligada ao corpo, é uma das suas dimensões humanas relacionadas ao prazer, emoções e afetos. Relaciona-se ainda com identidades e orientação sexual, erotismo, amor, reprodução, desejo, prazer e, portanto, não pode ser alienada das características humanas (WEEKS, 1999).

Schindhelm (2013) argumenta que em relação à criança, existem formas de pensar a sexualidade e descrevê-la de acordo com cada período histórico. Na Era Vitoriana com o intuito de proteger a criança da morte, da exploração constrói-se a concepção de criança como frágil, inocente, pura, que precisa de cuidado e proteção. Esse discurso produz efeitos positivos nos modos de compreender a criança, mas por outro lado, dificulta pensa-la como sujeito portador de sexualidade. Esse ideal de criança pura e inocente se contrapõe aos estudos de

Freud, difundidos no inicio do século XX sobre a sexualidade humana. Freud se filiava-se uma teoria desenvolvimentista e com base nisso defendia que as leis do desenvolvimento humano ocorrem a partir de estágios espontâneos e sequenciais. Ele revolucionou a ciência com a teoria de que as experiências e condutas sexuais infantis contribuem para a vida e para o comportamento da pessoa adulta. Esse estudo freudiano causou impacto sobre a sexualidade infantil e para a vida adulta, ele desafiou a noção dominante da época de que a criança era uma criatura pura e inocente, razão porque foi recebido como revolucionário, chocante e mesmo ofensivo para a sociedade. Hoje, ainda "convive-se com conhecimentos compartilhados socialmente sobre esse modo de olhar para a criança, fruto da herança cultural vitoriana" (SCHINDHELM, 2013, p. 118).

Schindhelm (2013, p. 118) alerta que diante desse modo de compreender a criança, ela "deve ser preservada dos perigos do mundo, principalmente os relativos à sexualidade e aos desvios sexuais, vistos como um elementos sujos e que, necessariamente, devem ser distanciados do universo infantil".

Partilhamos da concepção que a sexualidade faz parte de nossa vida. De acordo com Britzman (1998, p. 162) "é a base da curiosidade, a força que nos permite elaborar e ter ideias, bem como o desejo de ser amado e valorizado à medida que aprendemos a amar e valorizar o outro".

A criança, desde o seu nascimento começa a formar a sua ideia sobre sexo, gênero e sexualidade. As concepções de gênero demarcam a vida da criança antes mesmo do seu nascimento. A partir da descoberta do sexo biológico, os artefatos culturais, roupas, decoração do quarto, modos de cuidados direcionam os comportamentos de forma diferente para meninos e meninas. Desde que nascem as crianças reagem a carícias e ao toque, começam a aprender o que lhe dá prazer, conforto, entendem a forma quando o corpo é tocado. Tais reações não possuem conotações eróticas, elas dizem respeito à sexualidade da criança. São estímulos que podem converter-se em formas de conhecimento do próprio corpo.

Essas manifestações ocorrem na infância e chamam atenção das professoras que em um primeiro momento entendem como problema, que tem origem no contexto familiar. O medo das professoras em relação as manifestações da sexualidade das crianças as levam a construir estratégias de controle, ou formas de "não ver". De acordo com Schindhelm (2013), é comum as crianças receberem dos educadores algo que não foi a elas prescrito num programa pedagógico, mas que está implícito ou invisível e é produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se, através das narrativas das professoras, que há muitas dúvidas em relação ao tema gênero e sexualidade na educação infantil. Há a per-

cepção das professoras que as crianças estão manifestando curiosidades em relação à sexualidade cada vez mais cedo. Entende-se que as crianças estão cada vez mais expostos, sendo alvo do mercado, de consumo, das mídias, da publicidade. As manifestações, que são expressas na escola, fazem com as professoras se preocupem com o controle, vigilância dos corpos, percebendo-as como problema. As curiosidades das crianças sobre o corpo fazem parte do conhecimento de si. Quando o assunto é a construção de identidades de gênero, especialmente, em relação aos meninos, ainda há controle em relação a distribuição de brinquedos e brincadeiras, mas especialmente em relação a manifestação das famílias. As professoras também expressam preocupação em relação a aceitação de professores homens ou gays, pelas famílias. Entende-se que a escola colabora com as construções de gênero de forma bem explicita, através da exposição de cartazes com ilustrações e frases de comando que estimulam diferentes formas de comportamento, e que para ocorrer uma mudança neste sentido é preciso, vontade política, políticas voltadas para a equidade de gênero, possibilidades de formação e diálogo sobre o tema, para que a escola busque não operar na manutenção da invisibilidade dos corpos, na reprodução de preconceitos ou no direcionamento de comportamentos de meninos e meninas. Entende-se também que esse é um processo histórico que tem raízes profundas e que para ocorrer uma mudança é necessário um conjunto de forças.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa Em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2000.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRITZMAN, Deborah. Sexualidade e Cidadania Democrática. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 154-171.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção**. In XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP . Anais Eletrônicos. Campinas/SP, 2012. Disponível em:

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf. Acesso em: 4 abr. 2016.

CARVALHO, Marília Pinto. Promover mudança para um mundo mais igualitário. Entrevista. **Revista Pátio. Educação Infanti**l- Ano XIV, nº 48 jul/set, 2016.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na

sociedade de consumo. In. Dossiê: Educação Infantil e gênero. **Pro-posições**, V.14, n 3 (42), 2003. Campinas, março/2003.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. In. Dossiê: Educação Infantil e gênero. **Pro-posições**, V.14, n 3 (42), 2003. Campinas, março/2003.

_____; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Creche e feminismos – desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: edições leituras críticas; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira. **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

NAROTZKY, Susana. **Mujer, Mujeres, Genero**: una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales. Madrid: CSIC, 1995.

NOGUEIRA, Conceição. Construcionismo Social, discurso e Gênero. **Psicologia**, V. xv, 2001, pp 43-65.

SALVA, Sueli; VINHOLES, Aline. O contexto escolar e suas práticas: Reflexões sobre identidades de gênero. **Revista Teias** v. 15, n. 38, 107-121, (2014): Linguagens, Formação de Leitores e Cognição. p. 107 a 121. Rio de Janeiro, 2014.

SAYÃO, Débora Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. In. Dossiê: Educação Infantil e gênero. **Pro-posições**, V.14, n 3 (42), 2003. Campinas, março/2003.

SCHINDHELM, Virginia Georg. A sexualidade na Educação Infantil. **Revista Aleph**. Ano V, Nº16, novembro de 2011.

SCHINDHELM, Virginia Georg. **Concepções e práticas dos educadores sobre sexualidade e gênero na educação infantil**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal Fluminense. 219f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte; Autêntica, 1999. p.35-82.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**, 24(2): 75-88, jul./dez. 1999

DISCURSOS DE CRIANÇAS DA AMAZÔNIA BRAGANTINA SOBRE CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE GÊNERO NO BRINCAR

Franciele de Almeida Magalhaes
francyelestar811@hotmail.com[157]
Karolen Sandra Reis de Sousa
karolems201.ks@gmail.com[158]
Ana Paula Vieira e Souza
paulladesa@gmail.com[159]
Universidade Federal do Pará
Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Trabalho e Educação-Núcleo Infâncias (GEPTE)

RESUMO

O foco principal desta pesquisa são as culturas infantis no contexto do recreio produzidas nos discursos de crianças no brincar e sua relação a divisão de gênero relacionada a cultura local. O estudo faz parte de ações desenvolvidas pelo GEPTE-Núcleo Infâncias na Comunidade tradicional da Vila do Bonifácio pertencente a Reserva Extrativista Marinha de Caeté-Taperaçu pelo PIBIC\UFPA. O referencial com base na teoria feminista, que defende o gênero como construção social e que diz respeito às questões identitárias, uma forma de a pessoa se identificar, se reconhecer ou se autodeterminar, um ser histórico-cultural, ou seja, a ideia de se constituir feminino ou masculino. Consideramos a concepção de gênero se constituindo mediante a desconstrução de ideias tradicionais em favor da construção de identidades de mulheres e homens no âmbito social, econômico, político. Os interlocutores deste estudo são 14 crianças, matriculadas no nível de Educação Infantil, etapa da Pré-Escola, na faixa etária de 04 anos. Metodologicamente, para coletar as informações com e sobre crianças, utilizou-se um conjunto de técnicas constituídos por observação participante, roda de conversa/grupo focal e painel musical. Os enunciados discursivos de crianças revelam a produção de culturas infantis constituída pelo brincar direcionado para a divisão de gênero e de papeis definidos, em ser menina e em ser menino. As brincadeiras são construídas

[157]Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Bragança. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC) de 2017 a 2018. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação-GEPTE Núcleo Infâncias.

[158]Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Bragança. Bolsista PGRAD, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação-GEPTE Núcleo Infâncias.

[159]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará, Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Mestrado em Linguagens e Saberes da Amazônia do Campus Universitários de Bragança\UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação-GEPTE Sessão Infâncias.

pelas crianças no espaço do recreio a partir do seu contexto cultural, elas brincam de peixinho, de casinha no rancho, no curral do peixe, retratam os aspectos socioculturais e as relações de gênero existentes na comunidade. O brincar, portanto, se constituem em brincadeiras identitárias carregadas de sentido da cultura local, versam o sobre o cenário da pesca, atividade econômica recorrente realizada por homens na Vila do Bonifácio. Conclui-se que o brincar de crianças da Escola do Bonifácio tem relação com as questões de gênero, cujas brincadeiras são definidas pelo sexo, ao reproduzirem o cotidiano, vivências e cultura de adultos sobre o lugar da mulher, principalmente, para cuidar da casa, da família e dos filhos, do contrário o papel do homem como pescador, catador de caranguejo, que não se envolve nas tarefas designadas por eles como apenas de mulheres. Ainda, se observou as teias de significações reconhecendo a brincadeira no âmbito da linguagem, da realidade para o imaginário, dos signos recriando características singulares da sua Comunidade pesqueira.

Palavras-chave: Crianças. Brincar. Brincadeiras. Gênero. Comunidade Pesqueira.

CONVERSAS INICIAIS

Os discursos de crianças da Amazônia bragantina sobre construções identitárias de gênero no brincar é resultado do Plano de Trabalho[160] "As constituições das brincadeiras e brincares de crianças em comunidades no entorno de manguezais da Amazônia bragantina", na Reserva Extrativista Marinha de Caeté-Taperaçu (RESEX-Mar), fruto de pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação, Núcleo Infâncias vinculado a Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará, com propósitos de construir e constituir estudos com e sobre crianças da Amazônia bragantina, na sua relação com as culturas infantis e com a negação do direito de infâncias como o trabalho infantil.

Consideramos as relações culturais estabelecidas entre os interlocutores como construção de brincadeiras identitárias no cenário costeiro, na realidade local e no desenvolvimento infantil no âmbito escolar. A estrutura das diferentes ordens sociais encontra significações na produção de culturas infantis por meio do brincar e de brincadeiras de crianças da Vila do Bonifácio na RESEX-MAR traduzidas e expressas pelo sentido atribuído ao sexo. Brincar de menina e brincar de menino.

O brincar para Souza (2009) é um direito de crianças, inerente ao mundo das infâncias, sendo as brincadeiras uma ação do brincar. As brincadeiras

[160] do Projeto de Pesquisa: Culturas Infantis em Comunidades no entorno de manguezais: discurso de crianças da Amazônia Bragantina entre brincadeiras e brincar do PIBIC\UFPA.

constituídas no brincar de crianças da Amazônia bragantina, como ação desenvolve habilidades motoras do corpo e mente, anunciadas como linguagens no campo das culturas infantis (SOUZA, 2018), por compreender o próprio movimento de gestos de criança atribuídos na função de sentido e significado aos brincares pela ação de brincadeiras identitárias no universo infantil da Vila do Bonifácio.

As brincadeiras identitárias se manifestam pelo brincar, por exemplo, curral do peixe, pescaria, casa do rancho, casinha, etc., entre outros brincares que se entrelaçam com o brincar contemporâneo e se constituem em culturas infantis. Assim, as culturas infantis, para Souza, (2009) são conjuntos de atividades praticadas no acontecimento do brincar, em que as crianças apreendem o mundo e buscam se inserir nele, na relação com o adulto, consigo mesma, com o brinquedo, com outras crianças (Idem).

As brincadeiras são manifestadas de várias formas, como: cantar, ouvir, contar histórias, recitar poemas e poesias e por meio de jogos, etc. (SOUZA, 2018). Para Gouvea (2002, p. 18) "as produções da cultura infantil são transmitidas de uma geração a outra através da ação infantil por excelência", também, "por meio da linguagem a criança se apropria dos valores de determinado grupo", ou seja, elas constroem os valores culturais nas interações sociais com o outro, pela linguagem do adulto e modificados por elas, conforme reconhecem o mundo e internalizam o seu contexto social, criam e recriam culturas, que no dizer de Candau (2011) a cultura não é estática, mas transformada historicamente.

As brincadeiras para Sarmento e Gouvea (2002, p. 04) são modificadas conforme o avanço da tecnologia, por exemplo, o brincar de "cantigas, histórias tradicionais têm se perdido na vivência contemporânea urbana da criança", muitas vezes as mídias tem "substituído o brincar ativo" pelo uso de computadores, televisão e dos *smartphones* um modo de lazer, reduzindo os espaços sociais", por exemplo, em cidade grandes por *shoppings* (Ibidem).

Diferente do cenário urbano é o contexto cultural costeiro da Vila do Bonifácio, onde as brincadeiras acontecem nos espaços geográficos da praia, dos manguezais e de pesca da RESEX-MAR. Nesses lugares, as crianças raramente estão em contato com as tecnologias digitais, todavia o brincar e as brincadeiras assumem uma interrelação entre culturas de adultos e de crianças.

O brincar de crianças da Vila do Bonifácio como expressão de linguagens está presente no uso de objetos escolares, como cadeiras, mesas e panos, bem como corpo e mente, na relação da imaginação pelo faz de conta, que colabora para o desenvolvimento infantil relacionado as questões de gênero na Escola.

A Escola de Educação Infantil é cenário de manifestações de brincares e brincadeiras, lugar para as interações dos sentidos que as crianças estão atribuindo às relações de gênero, uma vez que na ação do brincar crianças se rela-

cionam dando ênfase ao que é ser menino e ser menina, que pode influenciar na maneira que elas se comportarão na sociedade, na escolha de suas profissões, posições de papeis sociais, questões salarias e muitas outras questões.

As questões referentes as relações de gênero estão vinculadas à história do movimento feminista, marcadas principalmente, no final do Século XIX, pelas lutas de grupos sociais que reivindicaram os direitos de igualdade entre os sexos, visto que as mulheres tinham seus direitos negados pela ideologia da sociedade patriarcal (CAMERON, 1999).

A noção de gênero é uma produção social, é um ato intencional construído historicamente, em um movimento (BRAGA; SOUZA, 2017). O gênero não deve ser visto como um atributo fixo de uma pessoa, mas como "uma variável fluída", apresentando diferentes configurações, ou seja, como "construção cultural de papeis femininos e masculinos", porque ao contrário de ideologias, ser homem ou ser mulher se dá por meio de uma relação social (BUTTLER, 2003, p. 24).

O gênero, portanto, refere-se à identidade, a forma como uma pessoa se identifica ou se autodetermina; independe do sexo e está mais relacionado ao papel que a pessoa tem na sociedade e como esse sujeito se reconhece. Assim, "nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino" (BUTTLER, 2003, p. 26), a identidade é um fenômeno social e não biológico, pois esses aspectos internalizados são características fundamentais para a constituição da identidade do sujeito (BRAGA; SOUZA, 2017).

Isto posto, o estudo objetivou identificar as culturas infantis produzidas pelos brincares e brincadeiras de crianças no tempo do recreio da Escola municipal do Bonifácio no entorno de manguezais da RESEX-MAR. A problemática que norteou a pesquisa buscou saber: que culturas infantis são constituídas pelas crianças, no espaço do recreio da Escola do Bonifácio, no contexto da Amazônia bragantina.

A comunidade tradicional da Vila do Bonifácio, localizada dentro da Reserva Extrativista Marinha de Caeté-Taperaçu (RESEX-Mar), Município de Bragança, Região Nordeste do Estado do Pará, área de estudo no âmbito da Zona Costeira Amazônica (ZCA), diretamente influenciada pelo oceano Atlântico (OLIVEIRA, 2015).

O Município de Bragança possui uma biodiversidade rica (ecológica e ambiental), é fonte de sustento de vários povos. Dentre esta riqueza de ambientes, encontram-se os manguezais que, potencialmente, representam abundância em fauna e flora infinitamente estimada. Para as comunidades costeiro-estuarinas que vivem no entorno dos manguezais, os caranguejos representam um dos grupos de maior relevância econômica, em especial, o caranguejo-uçá, uma vez que é a espécie mais extraída e de maior peso para a economia doméstica dessas comunidades (DIELE, 2000; VALE, 2003; GLASER, 2005). Glaser et al (1997) constataram que quase 42% dos povos costeiros são tiradores ou pesca-

dores de caranguejo-uçá. Mais de 30% são considerados pescadores artesanais profissionais, e cerca de 30% desenvolvem a agricultura familiar em pequenas propriedades rurais cujas crianças, nesse cenário dos manguezais, de alguma forma estão inseridas. Com base nesse cenário é que se propõem compreender as brincadeiras e brincares que perpassam o cenário costeiro de praia.

A diversidade costeiro e cultural da Vila do Bonifácio se traduz em características peculiares como mar, praia, pesca e o extrativismo de caranguejo cujos moradores buscam formas de sustento por meio dessas atividades. Nesse cenário de mares, e praias como a de Ajuruteua, localiza-se a Escola Municipal Domingos de Sousa Melo, local da pesquisa com e sobre crianças sobre culturas infantis.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Domingos de Sousa Melo atende o nível da Educação Básica, nas etapas de Educação Infantil, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental Anos Iniciais. A infraestrutura da Escola foi reformada em 2011, todavia em 2018 o muro de proteção não tinha sido concluído. Composta por 7 salas de aulas, 21 funcionários, sala de diretoria, Laboratório de informática, cozinha, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, almoxarifado, pátio coberto. Com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2,8, com número de matriculas de 500 alunos.

A Comunidade da Vila do Bonifácio é formada por mais de 250 famílias, distante 30km do centro urbano do Município de Bragança, interligada pela PA 458 à Praia de Ajuruteua. E, nesse cenário entre a praia de Ajuruteua e Vila de pescadores, que se localiza a Escola Domingos de Sousa, em que apresenta problemas de infraestrutura como ausência de muro para apartar a Escola de moradias, falta de saneamento básico, pintura, coleta de lixos e letivo, ainda enfrenta alagamentos ocasionados marés altas.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O método de pesquisa de abordagem interacional (GATTI, 2012, p. 14), no sentido de estudar os discursos de crianças da Amazônia bragantina sobre construções identitárias de gênero no brincar, entrecruzados pelo cotidiano escolar de Educação Infantil e o contexto cultural das infâncias da Vila do Bonifácio, se mostra como caminho possível para as interações com e sobre crianças no âmbito escolar.

O tipo de abordagem interacional para Gatti (Idem), ao pesquisar sobre o cotidiano escolar, é interessante, pois procura "evidenciar o que marca presença nesse cotidiano", para mostrar "[...] as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, construídas em condições sociais díspares". Nesse sentido, a interação dialógica na Escola colaborou para as escolhas de crianças, que se dispuseram compartilhar as suas experiências entre brinca-

res e brincadeiras constituídas nas relações de gênero no âmbito da Pré-Escola I de Educação Infantil.

Visita à escola Domingos de Sousa Melo

O Projeto do PIBIC previu um cronograma de ações para a pesquisa na Escola, entre o ano de 2017 e 2018. Entre os meses de agosto e setembro a seleção das Escolas da RESEX-MAR, seguidas de visitas para a apresentação do Projeto e do Plano de Trabalho do bolsista com planejamento de ações entre os meses de setembro de 2017 a abril de 2018.

A priori a visita a Escola foi direcionada ao gestor escolar e à coordenação pedagógica, momento em que socializamos o objetivo da pesquisa. De posse da permissão fomos apresentados aos professores atuantes da etapa de Educação Infantil. A seleção da turma de Pré-Escola I se deu pelo critério idade, crianças entre 4 e 5 anos, contemplando o Projeto.

Atuamos na Turma de Pré-Escola I regida pela Professora Vera Lúcia. Ela atua em educação na Comunidade do Bonifácio há 20 anos, todavia, em 2017 foi a sua primeira experiência em turmas de Educação Infantil. Ela se mostrou motivada no trabalho pedagógico com as crianças, ainda que tenha destacado ser um grande desafio trabalhar com crianças na faixa etária de 04 anos.

As visitas à escola aconteceram em dias alternados da semana devido à precariedade do transporte público. Os ônibus não têm regularidades de idas e vindas entre a Vila de Bonifácio e Bragança, o que limitou em certos momentos a pesquisa de campo empírico. Nos dias semanais da pesquisa chegávamos às 7h da manhã na Escola, e sempre éramos recebidas de forma afetiva pela Coordenação Pedagógica e Professoras de Educação Infantil. Assim, o caminho do estudo seguiu, com reuniões na Escola e a presença de pais e responsáveis pelos alunos. Nesse ínterim, aproveitamos para socializar a nossa pesquisa e solicitar autorização a eles.

De posse do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento autorizado pelos responsáveis da Turma da Pré-Escola I, partimos para a interação com as crianças.

Crianças interlocutoras no tempo do recreio

As crianças estavam curiosas e irrequietas com a nossa presença, pois sempre cruzávamos os caminhos entre sala de professores e espaço do recreio. Em fevereiro de 2018 fomos oficialmente apresentados às crianças da Pré-Escola II. Nessa animada recepção contamos a elas o nosso objetivo na Escola, em seguida lançamos o convite para que elas aceitassem colaborar com o estudo. Entre inquietações e questionamentos do tipo, vamos ganhar algum brinquedo? O que vamos fazer com vocês, brincar? Brincar de quê?

Esclarecemos às crianças que não se trata de ganhar ou perder algo, mas de efetivamente experimentarmos situações de brincares no tempo do recreio. Então, explicamos a elas que o Projeto visa reconhecer o universo de produção dos saberes das culturas infantis de crianças por meio do brincar e das brincadeiras em Escolas de Comunidades no entorno de Manguezais da Amazônia Bragantina, para a valorização de suas vozes, do currículo e identidade, que aconteceria no tempo de 15 minutos do recreio[161].

Feito isso, elas de pronto aceitaram o desafio de pertencerem ao estudo com e sobre crianças. Participaram 14 crianças, com idade entre 04 e 05 anos, legalmente matriculados na etapa de Educação Infantil, Pré-Escola II, turno da manhã da Escola Domingos de Sousa Melo. Todas as crianças são moradoras da Vila do Bonifácio, residem com pais, mães, avós, tios.

COLETA DOS DADOS

Metodologicamente a pesquisa se desenvolveu com atividades de observação participativa e a roda de conversa (grupo focal). Realizamos a observação participativa com e sobre crianças no espaço do recreio, que dura apenas 15 minutos e acontece em sala de aula, devido a Escola não ter muros. "O recreio significa relacionar o tempo em que às crianças podem produzir culturas e adquirir conhecimentos pelos quais os desejos são harmonizados a cada instante no espaço das interações pelo brincar" (SOUZA, 2009, p. 13). A observação participante permite a interação entre os interlocutores e favorece ao pesquisador registrar o acontecimento dos fatos.

No tempo do recreio em sala de aula observamos a forma como as crianças constituam as brincadeiras, esse momento observado permitiu conhecer a rotina das crianças, o brincar, as escolhas de brincadeiras, os papeis de meninas e meninos no ato de brincar, pois essa atividade contribuiu para se perceber as relações de gênero estabelecidas entre os interlocutores no recreio.

O registro das observações participantes anotadas no diário de bordo, gravações de voz em *smartphone* e uso de imagens para capturar o brincar de crianças, uma vez que interagimos sobre os brincares. O diário de campo possibilitou anotar os eventos relevantes que ocorreram no cotidiano da sala de aula relacionados ao gênero, registrar as falas significativas de crianças sobre ser menino e menina no ato de brincar.

---

[161] O recreio, para Souza (2009), é tempo e espaço escolar. Mas, historicamente, o recreio foi utilizado na história do Pará como espaço e tempo de controle da aprendizagem. Era comum ser usado como um espaço de castigo quando o aluno apresentava comportamento inadequado, ele era privado de dois ou três dias sem participar do tão esperado momento de divertimento. Às vezes foi usado como disciplinamento de ordem, de higiene, poder coercitivo, uma vez que a criança, por não saber responder à tabuada, era privada de participar do recreio. O aparato de disciplinamento na hora do recreio ocorria por inspetores, como também por professores que eram autorizados a usar métodos coercitivos.

Em continuidade dos registros das vozes infantis da Vila do Bonifácio para registrar os significados atribuídos ao brincar e as brincadeiras existentes em suas falas, associada a estratégia de observação participante, utilizamos a técnica do grupo focal.

O grupo focal, para Gatti (2005, p. 7), "é uma técnica que possibilita a relação social de um grupo de discussão [...]. [...] com critérios que articulam a percepção dos participantes sobre os temas em discussão". O grupo focal privilegia a seleção de participantes conforme alguns critérios: "ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas" (GATTI, 2005, p. 7), no caso crianças que experimentam situações de brincares e são moradoras do contexto costeiro estuarino.

A roda de conversa (SOUZA, 2014) se traduz em agrupar crianças para discursar sobre o tema proposto de forma livre. Na Roda de Conversa indagamos às crianças porque elas constroem os espaços separados, porque os meninos se estabelecem em local e as meninas em outros espaços, porque vocês não brincam no mesmo lugar. Os temas propostos nas roda em conversaram a respeito do brincar e das brincadeiras.

Na roda de conversa agrupamos as crianças em grupo de 04 pessoas para facilitar o diálogo e as observações. Foram 04 grupos totalizando 14 crianças. Elas sentaram nas cadeiras em volta da mesa na forma de círculo. Seguimos um roteiro com perguntas sobre o brincar. Se elas gostavam de brincar? Brincavam de quê na hora do recreio? Que brincadeiras mais gostavam de brincar no recreio?

Durante os encontros com as crianças identificamos recorrentemente, os brincares e brincadeiras de casinha/rancho, do peixe, sempre relacionados ao cotidiano da Comunidade do Bonifácio.

Após os momentos das atividades de observação participante e roda de conversa, organizamos o material para facilitar a leitura. Escutas e transcrição das gravações cruzadas com as anotações do diário de bordo. A organização do material facilitou a descrição das informações e a leitura dos enunciados discursivos de crianças apresentados em eixos temáticos como achados da pesquisa.

Optamos teoricamente pela técnica de Análise do Discurso com base na categoria polifonia do teórico russo Bakhtin. A Análise do Discurso, segundo Souza (2014), utiliza o material discursivo e o interdiscurso, uma trama dialógica no dizer de Bakhtin (2011). Assim, as falas de crianças são atravessadas polifonicamente por outras vozes, pelo discurso do outro, materializadas em seus brincares, um discurso ideológico que busca definir o papel de meninas relacionado às atividades domésticas, aparece o não dito, um sentido diferente, que se define pela sua relação discursiva, o dito, em um contexto histórico cultural sobre definições de tarefas de meninas e meninos.

O discurso ideológico para Souza (2014) compreende várias discursividades, constituído por representações de lutas de classes. Nesse sentido, o discurso de crianças da Amazônia bragantina está carregado de uma discursividade, de muitas vozes, que significam as relações de gênero estabelecidas na constituição de culturas infantis no ato de brincar e na ação de brincadeiras. Assim, os achados da pesquisa revelam particularidades nos brincares de crianças no contexto costeiro da Escola do Bonifácio.

Discursos de crianças da Amazônia bragantina

Na perspectiva da Sociologia da Infância, a infância é uma construção social. Para Souza (2014), existem, na Amazônia paraense, infâncias frutos de constituições históricas pelo brincar e da negação de uma infância plena na submissão ao trabalho infantil. Assim, cada criança possui singularidades, saberes culturais construídos no seu universo sócio histórico, cuja proposta curricular da Escola deve valorizar e relacionar essas culturas infantis com o conhecimento científico, como as fases de desenvolvimento de cada criança (CANDAU, 2011).

As culturas infantis produzidas pelas crianças da Escola do Bonifácio no entorno de Manguezais do Município de Bragança são construídas por brincadeiras com características específicas e reproduzidas no recreio escolar.

No dizer de Souza (2009), as crianças se desenvolvem pelo brincar, no contar e recontar histórias, bem como reconstroem as culturas infantis nas interações com outro, esse outro muitas vezes é um brinquedo, um personagem, uma pessoa adulta, um objeto, um super-herói. Assim, elas constroem suas próprias culturas, sendo, portanto, produtoras de suas culturas pelas interações entre o brincar e as brincadeiras (SARMENTO, 2002).

O recreio para as crianças da Escola do Bonifácio é lugar encantador para o brincar, ainda que seja vivenciado no âmbito da sala de aula, uma vez que são impedidas de experimentarem esse tempo no pátio, por recomendações dos pais e orientação da Escola, a fim de evitar acidentes e conflitos entre crianças de outra faixa etária. Daí a relevância do Planejamento Escolar considerar o recreio como espaço e tempo de aprendizagens e construtor de culturas infantis, o de organizar vários tempos de recreios.

Brincares e brincadeiras recorrentes

A produção de culturas infantis é marcada pela ação do brincar. As crianças da Amazônia bragantina brincam, atribuem um sentido de liberdade ao brincar, de euforia, de divertimento. Para elas é um momento de impulso, brincam e imaginam brincares, o brincar é permeado pelo discurso do outro, muitas vezes enunciam as vozes dos pais nas ações de brincadeiras.

No brincar a casa é de meninas, são casas de madeiras no entorno da praia, algumas não possuem água potável, banheiro, nem saneamento básico, do mesmo modo, o rancho é o espaço de moradia dos meninos. Os ranchos são tipos de casas de madeiras, precários construídos sobre bancos de areia da barra do estuário, muitas vezes é um lugar para a salga do peixe, seleção do peixe etc.

Brincar de casinha e de rancho separa as meninas dos meninos, principalmente por considerarem que o lugar da mulher é no âmbito doméstico. As crianças criam a casa e o rancho com as cadeiras escolares. As brincadeiras de casinha recriadas pelas crianças da Vila do Bonifácio marcam a relação de gênero presente no contexto da pesca. As relações de gênero (LOURO, 1997) se concretizam na diferença, no tratamento de meninas e meninos, nas atividades do brincar, ao imaginar momentos da vida adulta.

A questão de gênero (LOURO, 1997) tem relação com o elemento constituinte da formação da identidade do indivíduo, que nega a existência de papeis sexuais que são impostos na sociedade. Assim, distintas construções de gênero ocorrem conforme cada sociedade e em contextos históricos diferentes. Nesse sentido, tornar-se homem ou tornar-se mulher supõe uma questão cultural e social dos sujeitos. Nessa perspectiva, o "gênero refere-se à maneira como as diferenças sexuais são compreendidas em uma determinada sociedade, num determinado grupo e em determinado contexto" (LOURO, 1997, p. 77).

Os enunciados discursivos de crianças mostram uma distinção entre as práticas que são consideradas como "coisa de menino" e as que são atribuídas como "coisa de menina" (RAMOS, 2013, p. 5). Assim, consideramos que a relação de gênero se faz presente no brincar de crianças e tem contribuído para reproduzir a divisão de trabalho entre homens e mulheres.

As crianças enunciam[162] o sentido de rancho.

> Antônio: Vamos fazer nossa casinha, aqui vai ser o nosso rancho. [...] O rancho é onde 'nós' (os homens) fica quando vai pescar, é a nossa casinha.
>
> Maria: Eu posso entra no rancho de vocês?
>
> Antônio: Eu já disse que não! Só pode ficar aqui fora.

Nas interações com as crianças em alguns momentos intervimos no brincar de casa e rancho e indagamos aos meninos porque as meninas não podiam entrarem seus ranchos. Assim, explicou João "as meninas têm que ficar na casinha delas, não pode entrar, porque o rancho é de menino". Lá na pesca as mulheres não vão, elas ficam em casa..." Antônia, em seguida, propôs a Maria ajudá-la a construir a sua casa, mas logo definiu o papel de Maria "ei Maria, tu vais ser a mãe, e eu vou ajudar tu fazer a tua casinha".

[162] Os enunciados discursivos de crianças transcritos conforme as suas falas, não realizamos correção do desvio ortográfico.

As crianças manifestam em seus brincares as habitações construídas por pescadores para se abrigarem durante a pescaria, espaço identificado como lugar dos homens, pois no contexto pesqueiro da Amazônia bragantina é um espaço construído para ser usado somente por homens durante a pesca.

Costa (2013) mostra que esses papeis são bem definidos no contexto da Vila de Bonifácio, uma vez que os moradores consideram o rancho como local "do homem", nele a mulher não tem permissão para adentrar, o espaço da casa, diferentemente, pertence a todos.

A figura 1 mostra os meninos brincando com cadeiras e mesas, e construindo o seu próprio rancho de pesca, eles identificam a atividade de pesca pela presença do homem-pescador.

Figura 1 - Brincadeira de Rancho

Fonte: acervo dos autores.

As culturas infantis manifestadas pelos brincares de rancho e de casinha, retratando particularidades existentes na brincadeira, somente se fizeram presente nesta comunidade. Segundo Costa (2013), essas culturas infantis retra-

tam as vivências de transmissão tradicional dos conhecimentos e reprodução cultural, que funcionam com práticas, valores, normas, muito distintos, onde a relação de gênero é diferente, porque a Comunidade do Bonifácio é dividida em dois grupos, existência de mundos de homens e de mulheres (Idem).

Na figura 3, as meninas observam a brincadeira dos meninos do lado de fora do rancho, pois são proibidas de adentrarem o espaço interno da casa. Assim, acontece nos brincares da Escola em que as crianças, meninos e meninas dividem o lugar da mulher, reproduzem o discurso ideológico do adulto, elas reforçam o significado da sua realidade social uma vez as meninas não entram no espaço do homem (Idem). É, portanto, a partir desse papel defendido pela sociedade, que pelas relações de poder o princípio masculino é tomado como parâmetro universal, assim, a desigualdade se torna legítima e vista como "normal" (LOURO, 1997, p. 37).

A figura 2 revela o rancho construído como lugar do menino, em que as meninas dialogam na área externa da casa.

Figura 2 - Brincadeira de Rancho

Fonte: acervo dos autores.

Figura 3 - Brincadeira de Casinha

Fonte: acervo dos autores.

As relações de gênero se manifestam no contexto pesqueiro da cultura local que, no dizer de Souza (2018), se configuram no conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos culturais internalizado pelas crianças nos brincares como forma de compreenderem o universo da pesca do adulto. Por isso, o brincar como prática cultural fruto das ações humanas é transmitido pelas linguagens de forma geracional. Para Sarmento (2007), a interpretação das culturas infantis se sustenta pelas condições sociais em que crianças vivem, interagem e atribuem sentido ao que fazem relacionados ao mundo do adulto.

As meninas brincam de casinha depois que os meninos constroem os seus ranchos e iniciam a construção das casinhas para elas. No espaço destinado à casa das meninas, os meninos têm liberdade para adentrar e sair, não precisa de permissão, pois no imaginário infantil, o menino representa o pai e a figura da mãe é representada pelas meninas. Isso significa dizer que o espaço da casa é dele, também, ou seja, o lugar da mulher é de submissão, não tem escolha, apenas de seguir regras definidas sobre as atribuições de homens e as tarefas de mulheres na Comunidade do Bonifácio (COSTA, 2013).

Outros brincares relacionados ao contexto da pesca esteve presente nos enunciados discursivos de crianças da Amazônia bragantina, por exemplo, a brincadeira de pescar peixe no curral. O curral é um cercado de cipó preparado para encurralar peixes entre marés. É uma atividade econômica da Comunidade do Bonifácio, que são reproduzidas nos brincares de crianças, cuja presença da relação de gênero se fez presente nas brincadeiras.

Brincar de pescar no curral para as crianças tem sentido de seguir regra específica, em que os pescadores são os meninos e os peixes são as meninas, assim como o curral lugar que os peixes ficam. Quando perguntamos às crianças do que gostavam de brincar? Elas responderam de peixinho no curral. Pedimos para explicarem como se brinca.

> Carlos: As meninas “é” os peixinhos e nós pesca elas.
>
> Joana: Eu quero pescar.
>
> Carlos: Não! Só homem pesca.

Nas interações com as crianças, indagamos porque as meninas não podem pescar. Carlos explicou que a pesca é lugar só de homem.

> Felipe: Eu já fui pescar com meu pai e só foi homem pescar, ele me deu um anzol “pequenininho” e eu pesquei um peixe bem “pequenininho”.
>
> Carlos: Eu vou te ensinar como é a brincadeira. Assim “ó”, tem que ficar no chão e aí tu tens que nadar, aí nós pesca os peixinhos e coloca “ali” (no canto da sala).
>
> Carlos: É o curral onde os peixes ‘fica’ preso.

Figura 5 - Brincadeira de Peixinho

Fonte: acervo dos autores.

No ato de brincar da brincadeira de peixe no curral estão presentes características da divisão de gênero, do papel secundário da mulher na sociedade reproduzido por discursos ideológicos na voz do adulto. As meninas se jogam no chão como se estivessem no mar, realizam movimentos que se assemelham ao dos peixes, elas nadam enquanto os meninos em pé usam um anzol imaginário, que é o braço estendido para significando a vara de pescar e os dedos cumprem o papel de anzol para 'fisgar' o peixe. Esse brincar revela o cotidiano da Comunidade do Bonifácio, o homem é o pescador e a mulher é quem cuida de limpar o peixe (COSTA, 2013).

Consideramos, portanto, que os brincares e brincadeiras de crianças da Escola do Bonifácio apresentam a relação de gênero na construção da identidade das infâncias Amazônicas, em que "a construção da infância muitas vezes é ao mesmo tempo, a construção de um padrão de comportamento pautado na distinção dos gêneros" (RAMOS, 2013, p. 6). Essa brincadeira retrata a construção da identidade de gênero que, no dizer de Costa (2013), está fortemente vinculada às práticas sociais que regulam, normatizam e produzem verdades sobre o papel feminino e masculino dentro da comunidade.

Conclui-se que os enunciados discursivos de crianças revelam uma polifonia de vozes a respeito dos brincares e de brincadeiras no espaço do recreio da Escola do Bonifácio, pois identificamos as ações do brincar se manifestam em brincadeiras identitárias do contexto da pesca, recorrentes no âmbito escolar no entorno de Manguezais da Amazônia bragantina, pois segundo Braga e Souza (2017, p. 19) "a desigualdade de gênero através ou durante tempo os estudos feministas". Por isso, "a construção da identidade social feita em grande parte pela educação escolar, tendo o currículo escolar o papel de promover igualdade de gêneros em descartar as diferenças percebidas entre os sujeitos" (LOURO, 1997, 57).

Para Louro (1997) a escola é "fabricante das desigualdades", pois, historicamente, separa os sujeitos, as regras muitas vezes impostas produzem diferenças entre as pessoas. Desse modo, raramente o currículo da escola tem trabalhado as relações de gênero, "essas questões nãos são percebidas no cotidiano escolar de crianças, por isso a tendência de se naturalizar comportamentos estereotipados" (BRAGA; SOUZA, 2017, p. 20).

CONVERSAS FINAIS

Os brincares e brincadeiras, no contexto costeiro da Comunidade do Bonifácio, são definidos neste estudo como brincadeiras identitárias de crianças da Amazônia bragantina, uma vez que são fruto de construções próprias das infâncias da Vila do Bonifácio. Ao reproduzirem os saberes culturais do seu cotidiano, as vivências associadas à relação de gênero são aprendidas como produção cultural dos adultos.

São teias de significações reconhecidas no ato de brincar de meninos e meninas no espaço da sala de aula, usado para o tempo do recreio, cuja brincadeira, no âmbito da linguagem, traduz o mundo real por meio dos signos e recria características singulares do lugar costeiro estuarino da Vila do Bonifácio que é carregado de subjetivação do papel da mulher como lugar secundarizado. Nesse contexto, em que as crianças, ao brincarem, inserem os elementos do seu dia a dia nas brincadeiras e definem os papeis de meninos e meninas, o brincar é carregado do modo de vida pesqueiro produzido pelas culturas infantis na Escola do Bonifácio.

Em síntese, consideramos que a Escola do Bonifácio trabalha as relações de gênero na sua proposta pedagógica com vista a superar papeis estereotipados da mulher desde as infâncias. A escola pode ser um espaço favorável para rejeitar o preconceito, de modo que as atividades e brincadeiras não sejam direcionadas de acordo com o gênero e os comportamentos estabelecidos para cada sexo não seja uma constante nos brincares de crianças da Amazônia bragantina.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRAGA, Lana; SOUZA, Ana Paula Vieira e. **Discursos de crianças sobre relações de gênero no cotidiano de Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Educação, Bragança-PA, 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** v. 10. Brasília: Líber Livro, 2005

GOUVEA, Mara Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In. CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex – UFMG, 2002.

LIRA, Iraci. SOUZA, Ana Paula Vieira e. **Brincadeiras culturais da comunidade Santa Luzia do Induá em Capitão Poço-PA.** Artigo de TCC apresentado a Faculdade de Educação, CBRAG\UFPA, Bragança, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RAMOS, Anne Carolina. A construção social da infância: idade, gênero e identidades infantis. **Revista feminismos**, Bahia, v. 1, n. 3, 2013.

SANTOS, Gabriela da Silva. 2015. **Gênero, sexualidade e sexismo na educação infantil e sua presença nas produções acadêmicas**. 2015. Trabalho de conclusão de curso, Graduação – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. 2002.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. (Orgs.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **As Culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança.** 2009. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Pará.

_____. **TRABALHO INFANTIL**: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho. Tese de doutoramento em educação do Instituto de Ciências da Educação, UFPA, Belém-PA, 2014.

COSTA, Norma Cristina Vieira. Relação sexual do trabalho e relações de gênero em contexto estuarino costeiro Amazônico. **Amazôn., Rev. Antropol**. (Online), Pará, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305331125. Acesso em 22 out. 2018.

SIADE, Jefferson Vieira. A ordem social de Apeú Salvador/Pará e a problemática do tradicional e do moderna na Amazônia. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, [online]. 2007, v. 2, n. 3, p. 63-95, set-dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-81222007000300007&script=sci_pdf . Acesso em 25 out. 2018

ENTRE A AGULHA E A ESPADA: A INFÂNCIA FEMININA E A ABORDAGEM DA GAIOLA NORMATIVA EM "A GUERRA DOS TRONOS"

Janaina Wazlawick Muller
janainaw@feevale.br
Universidade Feevale / Fapergs e CNPq
Grupo Criança na Mídia

RESUMO

O presente trabalho tem como temática a relação da infância e a (des) construção da noção de *Gaiola Normativa* enquanto estrutura que delimita o comportamento da mulher, impelindo-a ao cumprimento de diretrizes estabelecidas pelo coletivo. Para tanto, serão investigadas três personagens infantis provenientes da narrativa fantástica "As Crônicas de Gelo e Fogo: A Guerra dos Tronos", de autoria de George R. R. Martin. *Arya, Sansa* e *Daenerys* são meninas que passam por aceites e desvios numa trajetória marcada pelas limitações impostas pela normatividade, que lhes atribui uma identidade pré-definida associada às interpretações tradicionais do gênero feminino e demarcado desde a infância. Assim, no entrelaçamento entre os conceitos de normatividade, identidade e ambivalência, o trabalho será desenvolvido sob a perspectiva da História Cultural, destacando as quebras de paradigmas e a significação da cultura como construção histórica, revelando a necessidade de pensar a respeito daquilo que nos cerca por meio de caminhos que não visem estabilidade ou o alcance de uma única resposta. Como objetivo, além do delineamento da *Gaiola Normativa*, visa-se apresentar as três personagens infantis citadas como reconstruções de mundo que, em suas composições e caminhos, transpassam a ficção, possibilitando o debate em torno do gênero feminino, suas estabilizações e subversões. O trabalho, então, justifica-se pelos seus desafios e inquietudes: "A Guerra dos Tronos", uma narrativa fantástica, poderia ser superficialmente associada ao fingimento e ao irreal, entretanto, com seu alcance e impacto cultural, personagens femininas de expressão e possibilidades de interpretação, a obra de George Martin acaba por se consolidar como uma fonte de análise que provoca questionamentos, reflexões e descobertas.Em termos metodológicos será utilizada Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Para a fundamentação teórica, destacam-se os estudos dos seguintes teóricos: Judith Butler (2001, 2010), Ruth Sabat (2003), Pierre Bourdieu (1999) e Zygmunt Bauman (1999). Como resultados foi possível esclarecer a noção, em sua estruturação e significações, de *Gaiola Normativa*. *Sansa, Arya* e *Dany* viabilizaram a reflexão de como o gênero pode tornar-se um demarcador de comportamentos, objetivos e ambições, mas também do desvio e da subversão, uma vez que ser compreendida como mulher não de-

limita ou define tudo o que o sujeito pode ser (BUTLER, 2010). Nas possibilidades de uma narrativa fantástica e suas ancoragens na realidade, também se observaram os compromissos do pesquisador que, mais do que verdades e conceitos sobre a infância e gênero, deve lidar com o extraordinário que advém dos conflitos e inquietudes.

Palavras-chave: palavra-chave 1; gênero; 2 diversidade; infância

Apresentando a Gaiola

A Gaiola Normativa se volta a uma estrutura que regula o sujeito, excluindo nisso a diversidade e as particularidades. Aqui, voltando-se ao gênero, alega-se que ocorre um processo de congelamento (BUTLER, 2010), que naturaliza e fixa-o como algo inato do indíviduo – o qual, por sua vez, deve adequar-se às diretrizes que normalizam o gênero. Para Sabat (2003), tais normas podem ser entendidas através da ação da heteronormatividade, a qual compele conduta, aparência, ações e objetivos que homogeneízam os sujeitos, reiterando a "[...] constituição das identidades de gênero e sexuais 'normais'." (SABAT, 2003, p.66).

Na ação de reiteração e normalização, se estabelece um discurso que consolida a estrutura da Gaiola, resultando em hierarquizações, dicotomias e exclusões entre os gêneros. Para Butler (2010), as diferenças estão associadas às categorias de gênero que sustentam a heteronormatividade, organizando um sistema que institui a interpretação do homem e da mulher, cada qual assumindo papeis e valores específicos. Nas palavras de Colling (2004, p. 15), e associando-se ao processo de congelamento do gênero, ocorre a estabilização de uma representação da mulher, a qual é conectada a ideia da

> [...] mãe, a esposa dedicada, a 'rainha do lar', digna de ser louvada e santificada, uma mulher sublimada [...]. Aos homens o espaço público, político, onde centraliza-se o poder, à mulher, o privado e seu coração, o santuário do lar. Fora do lar, as mulheres são perigosas para a ordem pública.

Nessa estabilização, que se vincula a um confinamento regulador do sujeito, a ideia de *Gaiola Normativa* surge como uma clausura que, nas diretrizes e discursos, insere o indivíduo num espaço circunscrito em que se apresenta uma construção pré-concebida, desconsiderando, nesse processo, a multiplicidade. Nisso, pontua-se a existência de diversas gaiolas, com características voltadas a estabilizar numa perspectiva única, impelindo o sujeito a agir de acordo com o que foi inscrito nas grades, e fixando-o também num único entendimento. Assim, para o presente estudo, entre as Gaiolas Normativas, será abordada aquela que se direciona ao gênero feminino, na instituição das atribuições para meninas e mulheres, regulando-as como se fizessem parte de um grupo homogêneo. Para a estruturação da análise, foram escolhidas três

personagens: *Arya Stark, Sansa Stark* e *Daenerys Targaryen*. Todas elas pertencem à saga de fantasia "As Crônicas de Gelo e Fogo" [163], de autoria do estadunidense George R. R. Martin[164], e a partir da qual foi adaptada a série *Game of Thrones*[165]. A obra é constituída por cinco livros[166], no entanto, o presente estudo terá como foco o primeiro volume da coleção, intitulado "A Guerra dos Tronos" [167]. Justifica-se essa escolha pelo fato de que é nesse livro inicial que os personagens são apresentados e que suas trajetórias começam a ser delineadas, revelando especificidades de suas personalidades e identidades.

As três personagens escolhidas têm premissas que expressam vínculos com a Gaiola Normativa, e seus desenvolvimentos se associam a multiplicidade e a desvios. Elas vivem num mundo fantástico e dividido, no qual um grupo de famílias nobres, em meio a uma sequência de alianças e traições, disputa o poder de governo em torno de um território específico, denominado Sete Reinos. Das três meninas, duas são irmãs: *Arya* e *Sansa,* as únicas filhas da nobre família dos Stark. *Arya*, a mais jovem entre as três meninas, com nove anos de idade[168], é considerada uma rebelde por aqueles que a rodeiam. Não suporta as atividades que lhe são fixadas, especialmente o bordado, e prefere assistir seus irmãos praticarem a esgrima. Constantemente desentende-se com *Sansa*, de onze anos, devido às diferenças entre elas – a irmã mais velha é bela, delicada e sonha em se casar com um lindo príncipe. E, diga-se de passagem, é muito habilidosa no bordado. A terceira personagem, *Daenerys*[169]*,* é

---

[163]Composta, até o presente momento (maio de 2018), por cinco livros: "A Guerra dos Tronos" (*A Game of Thrones*), "A Fúria dos Reis" (*A Clash of Kings,* lançado primeiramente no Reino Unido em 1998, nos Estados Unidos em 1999, e no Brasil em março de 2011), "A Tormenta de Espadas" (*A Storm of Swords*, lançado em 2000 no Reino Unido e nos Estados Unidos. No Brasil, foi publicado em setembro de 2011.), "O Festim dos Corvos" (*A Feast of Crows,* lançado em 2005 no Reino Unido e nos Estados Unidos. No Brasil, foi publicado em fevereiro de 2012.) e "A Dança dos Dragões" (*A Dance With Dragons,* publicado pela primeira vez em julho de 2011 nos Estados Unidos. No Brasil, foi lançado em junho de 2012).

[164]George Raymond Richard Martin é mais conhecido por ser o autor da saga "As Crônicas de Gelo e Fogo", no entanto, além de escritor, ele também atuou como editor e roteirista – para a televisão destacam-se seus trabalhos nas séries "A Bela e a Fera" (*The Beauty and the Beast*, 1987) e "Além da Imaginação" (*The New Twilight Zone*, 1985).

[165]Adaptação televisiva a partir da saga "As Crônicas de Gelo e Fogo". Teve sua estreia em 17 de abril de 2011, no canal pago HBO. O título da série televisiva é por conta do primeiro livro da saga, nomeado como "A Guerra dos Tronos". É composta por sete temporadas, sendo que a última teve sua estreia em julho de 2017. A última temporada tem estreia prevista para 2019.

[166]Refiro-me aos cinco volumes que foram publicados até maio de 2018. Conforme Martin, a saga terá, no total, sete livros, sendo que os dois últimos, intitulados previamente como "Ventos de Inverno" e "Um Sonho de Primavera" permanecem inéditos e sem data prevista para lançamento.

[167] No original, *A Game of Thrones*. Lançado em 6 de agosto de 1996, nos Estados Unidos. No Brasil, a obra foi publicada em 2010, pela Editora LeYa.

[168]Cabe salientar que as informações acerca das idades das personagens referem-se exclusivamente ao livro. A adaptação televisiva feita a partir do material literário, a série "*Game of Thrones*", traz acréscimos nas idades das três meninas por conta das situações as quais elas são expostas e que incluem violência, abuso e estupro.

[169]A partir desse momento, a personagem *Daenerys* será chamada de *Dany*. George R. R. Martin criou o apelido,

uma princesa exilada, além de ser uma das últimas remanescentes da família Targaryen que, outrora, costumava reinar sobre todos os Sete Reinos. Na rebelião que terminou com a queda de sua família, restou a *Dany* apenas o irmão mais velho, Viserys; junto dele, a menina foi condenada a vagar por territórios desconhecidos, em busca de apoio daqueles que não se esqueceram da importância de seu sobrenome. Nas primeiras páginas, ela é descrita como uma tímida e passiva vítima dos abusos de seu irmão, mas, em seu interior, há uma agitação que contraria seu comportamento.

Numa observação inicial, percebe-se que *Arya* é a indisciplinada, *Sansa* é a expressão de uma *lady*[170] e *Dany* é uma vítima da heteronormatividade. Entretanto, no decorrer dos capítulos, essa primeira impressão é desconstruída ao demonstrar o quão complexo e descentralizado são os trajetos seguidos pelas três meninas. Porque, afinal, não é nas criaturas mágicas, na fantasia, no sangue ou na violência que está o triunfo de "As Crônicas de Gelo e Fogo", mas em seus personagens – na personalidade, nas ações e nas trajetórias deles. Em "A Guerra dos Tronos", eles mudam de lado e de opiniões, crescem, mentem, aprendem e se arrependem, e é nessa proximidade com a vida cotidiana que "A Guerra dos Tronos" encontra uma de suas mais aclamadas conquistas: personagens que são capazes de promover o reconhecimento e a identificação com o leitor. Segundo Salvatore (2015, p. 10),

> George Martin teceu para nós a tapeçaria de Westeros, rica em personagens poderosos que veem o mundo através de um prisma diferente e, às vezes, mágico. E, ainda assim, criamos empatia, simpatizamos com eles, vivemos com esses seres exóticos e nos solidarizamos com eles. Vemos verdade suficiente da condição humana em cada um deles para nos apaixonarmos ou odiarmos.

Portanto, no reconhecimento que as três personagens elencadas promovem, em seus desafios e (des) construções, será desenvolvida a *Gaiola Normativa*, destacando as reiterações e resistências ao evidenciar que elas não são vítimas de um confinamento, mas indivíduos que, por conta dos olhares tradicionais que congelam características, encontram-se temporariamente limitadas pelas grades normativas impostas pelo corpo social.

Das grades da Gaiola: as diretrizes que regulam e reiteram

O gênero feminino está associado à regulação e ao desempenho de um papel regido por regras, valores e aspectos particulares. Nessa conjuntura, as características que determinam a divisão entre homens e mulheres – e consequentemente, o delineio das gaiolas e das diretrizes heteronormativas aqui

---

e a chama dessa forma no decorrer da narrativa. Para o presente trabalho, também opto por *Dany*, de maneira a simplificar os momentos em que a personagem é citada.

[170]Designação para uma mulher bem-educada, célebre e que se destaca na sociedade por seu comportamento e posição social.

abordadas, parecem "[...] estar na 'ordem das coisas', como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável [...]". (BOURDIEU, 1999, p. 17). Na reiteração dessas ideias regulatórias, observa-se como o gênero feminino exerce influência na construção identitária da menina, governando-a segundo um contexto e tornando-se "[...] uma das normas pelas quais o 'alguém' simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural". (BUTLER, 2001, p. 155). Desse modo, ao restringir os espaços de ação e coordenar a construção da identidade, manifesta-se a existência de um confinamento, reconhecido aqui pela noção de Gaiola Normativa. Entre as várias prisões possíveis, para *Sansa, Arya* e *Dany* foram especificados os ditames da heteronormatividade enquanto alicerce para a estruturação de suas gaiolas.

Sansa, Arya e *Dany* seguem os códigos – pelo menos, no início. Elas nasceram e cresceram numa conjuntura normatizada, com regras que lhes foram repassadas como um meio de edificar identidades que estivessem dentro dos preceitos. Por conseguinte, caso houvesse o permanente cumprimento dos ditames, as três se confirmariam como *adequadas*. No contexto de "A Guerra dos Tronos", na constante reiteração e preparação ainda na infância, tem-se o objetivo de que as meninas tenham uma imagem pública favorável, que as beneficie nos arranjos de seus (supostos) objetivos essenciais: casar-se e ter filhos. Para tanto, devem encontrar homens capazes de protegê-las e sustentá-las, e poderosos o suficiente para que o casamento se torne vantajoso.

No que se refere à *Sansa Stark*, ela se mostra como bela, educada, munida das habilidades certas e de sonhos apropriados: borda, canta e dança, almeja casar-se com um homem poderoso e ter filhos que serão cavaleiros e *ladys*. *Sansa* aceita o caminho que lhe foi destinado e, a princípio, considera sua gaiola um local bem agradável. De fato, ela não percebe a existência do confinamento, entendendo-o como um trajeto natural resultante de sua posição – a de uma moça de família nobre que, desde a infância, foi ensinada a comportar-se de um modo específico, e esperar por um determinado desenrolar de sua vida. Na primeira parte de "A Guerra dos Tronos", a jovem tem como principais estímulos a promessa de ser aprovada e admirada pelos demais, como se cada par de olhos que se voltasse para ela equivalesse a uma concordância geral acerca de sua aparência e atitudes: "*Sansa estava belamente vestida naquele dia, num vestido verde que lhe realçava o arruivado dos cabelos, e estava consciente de que a admiravam e sorriam*". (MARTIN, 2012, p. 210) [171].

Suas ações baseiam-se nos ensinamentos que regeram sua vida e nas canções que embalaram sua infância. E por ser *lady* e donzela, *Sansa* assume que será protagonista de sua própria história romântica, acatando o destino de casar-se com um senhor de posição tão elevada quanto à dela. Assim, por

[171]Todos os trechos extraídos de "As Crônicas de Gelo e Fogo" e incorporados ao texto aparecerão em itálico, de forma a diferenciá-los das citações teóricas.

deixar-se inicialmente conduzir pelas expectativas geradas pela Gaiola no que concerne a aparência, comportamento e ambições, *Sansa Stark* acaba se tornando uma representação do "[...] conjunto de normas, regras, procedimentos que regula e normaliza não apenas as identidades sexuais como também as identidades de gênero, estabelecendo maneiras usuais de ser, [...] dirigindo-os ao encontro do gênero/sexo oposto". (SABAT, 2003, p. 68). Inclusive, percebe-se que todas as ações de *Sansa* estão voltadas para a construção de uma imagem favorável a ser transmitida para o coletivo, especialmente no que tange ao acordo matrimonial que é feito entre a família dela e os governantes. *Sansa* é prometida ao príncipe herdeiro Joffrey – e casar-se futuramente com ele, tornando-se uma rainha, consiste na concretização de cada canção de amor que ela ouviu e internalizou. No seguinte trecho, observa-se a forma como *Sansa* pensa em seu príncipe, e que exprime as considerações pontuadas acima. Como cenário, tem-se a personagem se preparando para um festival, no qual poderá encontrar Joffrey.

> *Sansa escovara os longos cabelos ruivos até deixá-los brilhando e escolhera suas melhores sedas azuis. Esperava aquele dia havia mais de uma semana. Acompanhar a rainha era uma grande honra e, além disso, o Príncipe Joffrey talvez lá estivesse. O seu prometido. Só de pensar nisso sentia uma estranha agitação no peito, ainda que não pudessem se casar antes de se passarem anos e anos. Sansa ainda não conheciarealmente Joffrey, mas já estava apaixonada por ele. Era tudo como sonhara que seu príncipe poderia ser: alto, bonito e forte, com cabelos que pareciam ouro. Eram-lhe preciosas as oportunidades de passar algum tempo com ele, por poucas que fossem. (MARTIN, 2012, p. 104, grifo do autor)*

Sansa não conhece o príncipe. Não houve conversas, trocas de confidências ou momentos a sós. Por essa razão, é perceptível que ela se apaixona não por quem o príncipe é, mas pelo que ele representa – a força, o poder do título, a beleza física, a consolidação de uma posição como futura rainha... Estes são prêmios para uma *lady* que se comportou perfeitamente. Nisso, afirma-se que Sansa tem a incumbência de exercer um papel por conta de seu gênero e posição, reforçando a ideia do feminino enquanto "[...] o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma" (BUTLER, 2001, p. 161). E mesmo o futuro tido como ideal para Sansa está aliado às condições da heteronormatividade, numa representação da Gaiola e de "[...] um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar' [...]. A disciplina 'fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOCAULT, 2009, p. 143).

Por outro lado, sua irmã *Arya* tem uma abordagem que, em diversos momentos, apresenta-se como diversa. E é numa relação de oposição entre as duas que o leitor começa a se aproximar da filha mais jovem dos Stark –

pois *Arya* não compartilha dos devaneios românticos *Sansa*, e suas histórias favoritas não se referem a princesas e cavaleiros, mas rainhas guerreiras e conquistadoras. *Arya* é desprezada pelo comportamento tido como rebelde e também é julgada por sua aparência, que contraposta às características de *Sansa,* realçadas enquanto belas e elegantes, é considerada pelos outros como estranha ou indigna de maiores atenções. Ela puxou ao pai, tendo o rosto alongado dos Stark, o que lhe rendeu um apelido dado pelas amigas de *Sansa* de "Arya, Cara de Cavalo". Portanto, é costumeiro para a menina que seus modos, feições e habilidades sejam postos em cheque pelo seu círculo social. Contudo, *Arya* não aceita as imposições, visto que, diferentemente de sua irmã, ela não consegue se adaptar aos ditames da Gaiola – embora tanto *Sansa* quanto *Arya* vivenciem uma constante regulação, que amplia a separação entre elas ao instituir que uma das irmãs seria mais adequada do que a outra.

No fragmento abaixo, tem-se nova evidência das supostas falhas de *Arya*: como cenário, a menina, junto de *Sansa* e um grupo de jovens, praticam o bordado sob a vigília atenta da governanta da família, a Septã Mordane. *Arya* desgosta da tarefa, mas a pratica por ordens de sua família – ou seja, motivada pelas reiterações do corpo social, ela internaliza o ditame que condiciona sua aprovação a obtenção do requinte. Entretanto, essa internalização não é o suficiente para abrandar os julgamentos,

> *Os pontos de Arya estavam de novo tortos. Franziu a sobrancelha, desapontada, e olhou de relance para onde a irmã Sansa estava entre as outras moças. Os bordados de Sansa eram magníficos. Todos assim diziam. "O trabalho de Sansa é tão belo como ela, dissera uma vez a Septã Mordane à senhora sua mãe. "Ela tem mãos tão bonitas e delicadas." Quando a Senhora Catelyn lhe perguntara por Arya, a septã fungara: "Arya tem as mãos de um ferreiro". (MARTIN, 2012, p. 53).*

Caso a Gaiola Normativa de *Arya* possuísse existência física, suas grades seriam finas e pontiagudas como agulhas de costura, tamanho o desagrado da personagem em executar tal tarefa – um desagrado que não advém somente do desgostar da atividade, mas que está relacionado à abertura que sua inabilidade dá para que novas comparações sejam feitas entre ela e Sansa. Na citação, observa-se que a Septã alega que os bordados da mais velha são uma representação de sua beleza e delicadeza, ao passo em que para *Arya* seriam um reflexo de sua grosseria e rudeza. Por isso, aos olhos da Septã e de significativa parte daqueles com quem convive, *Arya* se mostra como uma espécie estranha de passarinho, que possui um canto destoante e não corresponde ao adestramento. Essa percepção conecta-se às palavras de Butler (2010, p. 39), segundo a qual algumas manifestações do gênero "[...] parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural".

Logo, *Arya* seria uma falha neste meio socializador e, por estar próxima de alguém que é entendida como um êxito, ela é estabilizada pelas comparações – as quais delineiam os contornos de seu cárcere. Sem ter a permissão para ser algo diferente do que é instituído pela conduta idealizada, há uma pressão incessante para que *Arya* se adapte e aproxima-se do que é pronunciado pela figura de *Sansa.* Nisso, observa-se que *Arya* é um sujeito incoerente por não encaixar-se nas imagens requeridas. Nas palavras de Butler (2010, p. 38),

> [...] própria noção de 'pessoa' se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é 'incoerente' ou 'descontínuo', os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas.

Nisso, a Gaiola acaba por fixar um abismo entre as duas meninas: ao colocá-las como oposição, incentiva a crença de que há somente duas opções existentes – o adequado e o inadequado. E por isso, elas se afastam, sendo incapazes de entender uma a outra e prendendo-se às expectativas e ditames impostos pelo corpo social. No que se relaciona à terceira personagem, *Daenerys*, não há uma interação direta, visto que as três personagens não chegam a se encontrar na narrativa. No entanto, elas expressam vínculos que as aproximam, e viabilizam apontar tanto as semelhanças quanto as diferenças em suas trajetórias.

O caminho de *Dany* é árduo. Ela inicia "A Guerra dos Tronos" como uma menina frágil que vive à sombra das lembranças dos tempos áureos de sua família e das ambições de seu irmão mais velho, Viserys. Nessa fase, ela apresenta similaridades com *Sansa* no que se refere, primeiramente, ao entendimento de que a Gaiola Normativa é algo natural e, por isso, estaria livre de questionamentos. Nesse olhar, sequer seria um confinamento, uma vez que estaria atrelada a sua existência enquanto mulher. Ambas as personagens internalizam o discurso que institui para homens e mulheres características que os estabilizam numa dicotomia, com atribuições e deveres específicos.

Logo em seu capítulo de estreia, o leitor descobre que *Dany* vive em isolamento: ela não tem contato com outras mulheres, a não ser com algumas escravas que nada fazem além de comentar sobre seu futuro casamento – ou seja, todas as presenças femininas em suas vidas encontram-se numa condição de subordinação. O restante de seu diminuto círculo social é constituído pelo seu irmão Viserys, que não a chama pelo nome, mas por "minha doce irmã" e "doce princesa" respectivamente. Nisso, constata-se que a palavra "doce" tem um significado especial para a personagem, pronunciando e reforçando sua passividade. No trecho abaixo, tal passividade é manifestada por meio da inexpressão de *Dany* – ela está sendo embelezada para encontrar-se pela primeira vez com o futuro marido, para o qual foi vendida, enquanto Viserys e outro homem fazem comentários sobre sua aparência,

- *Ela é uma visão, Vossa Graça, uma visão - exclamou, dirigindo-se a Viserys. – Drogo ficará arrebatado.*
- *É magra demais - disse Viserys. [...] – Tem certeza de que Khal Drogo gosta das suas mulheres assim tão novas?*
- *Ela já teve o seu sangue. Tem idade suficiente [...]. – Olhe para ela. Aqueles cabelos louro-prateados, aqueles olhos purpúreos... Ela é do sangue da antiga Valíria, sem dúvida, sem dúvida... E bem-nascida, filha do antigo rei, irmã do novo, não é possível que não arrebate nosso Drogo – quando Illyrio largou sua mão, Daenerys percebeu que estava tremendo. (MARTIN, 2012, p. 44).*

O fragmento foi retirado do capítulo que trata da perspectiva de *Dany*. Todavia, percebe-se nessa fala que existe um único elemento que tornará *Dany* alguém viável para o contexto no qual está inserida: sua ascendência. Não suas particularidades, vontades ou anseios, mas o nome de sua família, que a valoriza enquanto moeda de troca. Assim, na inexpressividade da menina em suas aparições iniciais em "A Guerra dos Tronos", conclui-se que a Gaiola Normativa de *Dany* exerce influência ao enclausurá-la no pavor. Ela foi dominada pela disciplina instituída pela tarefa de reconquistar o poder perdido dos Targaryen, aliada ao lugar que entende como natural, sendo a irmã do herdeiro do trono. Por conta disso, *Dany* torna-se uma peça a ser manuseada e um corpo "[...] que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde [...]". (FOCAULT, 2009, p. 117).

Para que *Dany* continue no mesmo lugar é necessária uma constante regulação, que tem por intenção restringir o entendimento de seu gênero às características consideradas apropriadas para o poder dominante. No processo de regulação, tem-se a agressão de seu irmão, pois é a ameaça e a violência que fazem com que a personagem limite suas reações e oculte quaisquer opiniões que contradigam os planos de Viserys. No texto abaixo, *Dany* está a instantes de encontrar-se com Khal Drogo – o homem com o qual deve casar. E verifica-se no discurso e atos de Viserys a violência que tanto influenciam no comportamento da menina,

- Khal Drogo tem mil cavalos e hoje vem à procura de um tipo diferente de montaria – estudou-a criticamente. – Ainda tem as costas tortas. Endireite-se – pôs-lhe a mão nos ombros e puxou-os para trás. – Deixe-os ver que agora tem a forma de uma mulher – os dedos do irmão roçaram levemente seus seios em botão e apertaram um mamilo. – Não me falhará esta noite. Senão, será mau para você. Não quer acordar o dragão, quer? – os dedos torceram-se, um beliscão cruel e duro através do tecido grosseiro da túnica. – Quer? – ele repetiu.
- *Não – responde Dany docilmente.* (MARTIN, 2012, p. 25).

Dany é assediada, ameaçada e reduzida a um "tipo diferente de montaria". E como resposta, ela prende-se a um comportamento manso que expõe uma representação do feminino edificada culturalmente, por muito tempo, como

tradicional, ao basear-se em "[...] características como submissão e docilidade [...]". (SABAT, 2003, p. 150). Para *Dany*, a ausência de questionamento ou uma suposta aceitação das ordens de Viserys não é simplesmente uma reação natural motivada por sua personalidade, mas é o resultado de anos de disciplina e violência para que ela fosse inserida num cenário de regulação, inibindo comportamentos que não fossem condizentes com o discurso dominante – representado aqui pela fala do irmão. Então, por meio da interação entre Viserys e *Dany*, cabe colocar que "o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser". (BUTLER, 2010, p. 59).

No processo que legitima a posição de um e do Outro, afirma-se que *Dany* inicia sua história sendo apresentada ao leitor como uma frágil e apavorada princesa a ser dada em casamento, enquanto que Viserys é o dragão que conquistará o trono usurpado. E ao separá-los dessa forma – ela como a "doce irmã" e ele como o "último dragão", Viserys demarca os limites da feminilidade de *Dany*, instituindo as características que devem constituí-la, "[...] numa maneira clara de demarcar sua identidade. Como se a mistura de papeis sociais lhe retirasse o solo seguro". (COLLING, 2004, p. 15). E em tal solo seguro, não há espaço para que *Dany* almeje nobreza ou glória, independente de ela também ser parte da família Targaryen. Sua construção está aliada ao olhar de Viserys, a pessoa que lhe é mais próxima, e ele faz questão de lembrá-la constantemente do poder de sua cela, o que é possível verificar no trecho abaixo, no qual a menina está prestes a ser apresentada ao futuro marido,

> • *Ali, doce princesa - sussurrou -, está o próprio khal.*
>
> *Dany quis fugir e se esconder, mas o irmão a estava observando, e ela sabia que se lhe desagradasse acordaria o dragão. Ansiosa, virou-se e olhou o homem que Viserys esperava que pedisse para desposá-la antes de a noite acabar.* (MARTIN, 2012, p. 49).

A ameaça de "acordar o dragão" aparece novamente nesse fragmento, e revela-se como algo frequente na relação entre os irmãos. De fato, é mais um elemento que atua como regulador no comportamento de *Dany* – pois nota-se que, embora ela queira fugir e se esconder por estar completamente apavorada com a situação, prevalece a compreensão de que ser entregue em casamento faz parte do papel que ela acredita ter de desempenhar. (SPECTOR, 2015). *Dany* não está, portanto, sujeita somente às vontades de Viserys, mas também aos preceitos normativos de seu gênero, implicando num bloqueio em sua própria identidade já que, "de fato, não fica claro que possa haver um 'eu' ou um 'nós' que não tenha sido submetido, que não tenha sido sujeitado ao gênero [...]". (BUTLER, 2001, p. 160). *Dany* é estabilizada na imagem de uma moeda de troca: diferentemente de Viserys, ela não é um dragão, mas um objeto cujo destino não tem importância, conquanto que sirva ao seu propó-

sito. É na disciplina expressa no despertar da fúria do "dragão" e na repetição frequente de sua própria docilidade que permite "[...] o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade [...]". (FOCAULT, 2009, p. 118).

Constata-se, na exploração da personalidade inicial de *Dany*, que ela, como *Sansa*, considera seu vínculo com a Gaiola Normativa como algo natural. Porém, conforme a filha dos Stark assimila as implicações do confinamento de uma forma positiva, uma vez que ela está num local confortável de aprovação por parte dos familiares e conhecidos, *Dany* está sozinha e descontente. Seu lugar é visto não como recompensa, mas como produto da coação praticada por Viserys. Assim, ela é associada a uma imagem construída por um poder disciplinador, mas que não se perpetuará como algo inabalável; pois, da mesma forma que a instauração da regulação está aliada a reiteração e fixidez, ela fica sujeita também às experiências e relações que são capazes de transformar o olhar do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As *Meninas de Gelo e Fogo* passam por grandes acontecimentos. No decorrer dos trechos, visualizou-se o fortalecimento, questionamentos e desafios às grades, além do impacto que a força normativa tem e o sofrimento que a Gaiola Normativa pode provocar. Também foram apontadas as mudanças, as quais, de início, sutilmente despontaram no meio do caminho, expandindo-se até tornarem-se inegáveis. As personagens não são vítimas do acaso; as *Meninas de Gelo e Fogo* são, realmente, ameaças e perturbações.

Embora sejam elaborados diversos entendimentos e pontuações a respeito delas, principalmente no início de suas histórias, quando a Gaiola Normativa segue firme e subjugadora, não há uma interpretação final que as define. Suas identidades não estão finalizadas, pois suas jornadas são permeadas por curvas, becos sem saída, caminhos múltiplos, crises. A própria busca pela identidade surge de uma crise de pertencimento, da impossibilidade de afirmar a si mesmo como um eu completamente formado e imutável, sendo que na procura pela completude. E é nesse revés, nessa dança que mobiliza a obrigação e o querer, em que se encontra *Arya, Dany* e *Sansa*. Elas não definiram seus espaços e por conta disso o mundo que as cerca insiste em impor uma ordem, como uma classificação que possa enquadrá-las numa interpretação entendível e aceitável para a sociedade. Contudo, a Gaiola sacoleja: as três não são estáveis, e são capazes de desestabilizar as grades e confundir seus algozes.

Tradicionalmente, a sociedade busca pela ordem – a qual está vinculada a existência da Gaiola. Os indivíduos precisam ser moldados, com o propósito de encontrar seu senso de pertencimento e abraçar a segurança que vem junto da classificação. Supostamente, ao ter diante de si uma trajetória pré-concebida, recebe-se como recompensa um distanciamento do que é perigoso e incompreensível... Mas, esclarece-se que, no obscurecimento proveniente do conforto, corre-se o risco de rechaçar o extraordinário. É na superação das

atitudes passivas – e na aceitação das angústias que permeiam o caminho imprevisível – que se nega o que foi exigido pela Gaiola e desconstrói as estabilizações que rondam as *Meninas de Gelo e Fogo*.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene N.; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise R. (Orgs.). **Gênero e Cultura**: Questões Contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 13-38.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da literatura:** literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HARTINGER, Brent. Um tipo diferente de outro. In: LORDER, James (Org.). **Além da muralha**: explorando o universo de As Crônicas de Gelo e Fogo. São Paulo: LeYa, 2015. p. 169–182.

MARTIN, George R.R. **As Crônicas de Gelo e Fogo**: Guerra dos Tronos. Livro um. São Paulo: LeYa, 2012.

_____. **As Crônicas de Gelo e Fogo:** A Fúria dos Reis. Livro dois. São Paulo: LeYa, 2012.

SABAT, Ruth. **Filmes Infantis e a Produção Performativa da Heterossexualidade**.183f. 2003.Tese (Doutorado em Educação) --Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

SALVATORE, R. A. Histórias para as noites que virão. In: LORDER, James (Org.). **Além da muralha**: explorando o universo de As Crônicas de Gelo e Fogo. São Paulo LeYa, 2015. p.7 – 12.

SPECTOR, Caroline. O poder o feminismo em Westeros. In: LORDER, James (Org.). **Além da muralha**: explorando o universo de As Crônicas de Gelo e Fogo. São Paulo: LeYa, 2015. p. 183-202

ESCRITA E INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O CRONOTOPO EM TEXTOS DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lorena Bischoff Trescastro*
José Anchieta de Oliveira Bentes
Universidade do Estado do Pará, PPGED-GELPEA, Belém, Pará, Brasil
*lbtrescastro@hotmail.com.br

RESUMO

A criança que se alfabetiza, ao ler textos da herança cultural e ao escrever textos próprios, torna-se partícipe da produção da cultura escrita, cujos textos que produz trazem marcas do tempo e do espaço, elementos singulares de sua história de vida e imaginação. No entanto, comumente, as categorias de tempo e espaço passam despercebidas na análise de textos infantis, ou, então, quando estudadas costumam ser tratadas separadamente. Para Bakhtin (2003), o tempo e o espaço se fundem na criação do mundo narrativo, como um todo integrado, um acontecimento, um mundo em movimento. Assim, o que caracteriza o cronotopo é a intersecção do tempo e do espaço na constituição da narrativa que expressa um modo de ver o mundo. Fundamentado no conceito bakhtiniano de cronotopo, este estudo tem por objetivo investigar a conexão intrínseca das relações temporais e espaciais na construção da narrativa em textos de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. A questão central da pesquisa foi: de que modo o tempo e o espaço se fundem na narrativa criada pela criança?. O corpus é composto por vinte e cinco textos escritos por crianças de 8-9 anos de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Belém - PA, Brasil. Esses textos, caracterizados como fontes primárias, foram obtidos nos arquivos do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Belém, Pará. De base qualitativa, a metodologia compreendeu uma etapa de pesquisa bibliográfica, na qual se buscou delinear, nos estudos de Bakhtin (1993, 2003, 2018), o conceito de cronotopo, tendo em vista a fundamentação teórico-metodológica para análise dos dados; e outra etapa de pesquisa documental, na qual se procederam a coleta e a análise exploratória do corpus da pesquisa. Na análise dos dados, os textos infantis, entendidos como enunciados, numa perspectiva discursiva, se conectam com outros textos lidos, com as vivências das crianças, com vozes ouvidas, antes da sua escrita, e, da mesma forma, ecoam e produzem ressonâncias de suas histórias de vida e de histórias imaginadas a partir de fragmentos escolhidos para compor o texto. Em relação ao cronotopo, nos textos das crianças, as categorias de tempo e espaço se fundem na construção do mundo narrativo, como um todo concreto e visível de deslocamentos temporais e espaciais, na criação do enredo da história narrada. Em suma, encontramos

nos textos infantis uma multiplicidade de vozes, no sentido polifônico, de um fragmento de mundo construído nos tempos e nos espaços mencionados.

Palavras-chave: escrita; criança; cronotopo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, como parte dos estudos do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia – GELPEA, intitulado: Escrita e infância: um estudo sobre o cronotopo em textos de crianças do 3º ano do ensino fundamental Infância, apresenta discussões referentes à pesquisa em andamento acerca do conceito bakhtiniano de cronotopo tendo por corpus de análise textos de crianças, produzidos em contexto escolar. Ao tomarmos textos infantis como fontes de estudo, partimos do pressuposto de que a criança que se alfabetiza, ao ler textos da herança cultural e ao escrever textos próprios, torna-se partícipe da produção da cultura escrita, cujos textos que produz trazem marcas do tempo e do espaço, elementos singulares de sua história de vida e imaginação.

Neste trabalho, é a criança, por meio de sua palavra escrita, expressa na forma de textos escolares, o principal sujeito da pesquisa. Como pesquisadores, nos propomos a dialogar com o outro em uma perspectiva bakhtiniana, concebendo a criança como nossa interlocutora, que produz um discurso em determinadas condições de produção, cuja infância não se configura apenas como uma etapa da vida, mas como uma categoria histórica, em um tempo vivido em um determinado contexto social, histórico e cultural. Tempo este marcado de vivências, narrativas, brincadeiras, conhecimentos e subjetividades que constituem a vida humana. Assim como diz Kramer (2007, p. 15): "a infância, mais que estágio, é a categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância".

Normalmente, as categorias de tempo e espaço passam despercebidas na análise de textos infantis, ou, então, quando estudadas costumam ser tratadas separadamente. Para estudarmos esses dois conceitos interligados nas vozes escreventes, buscamos, nos pressupostos de Bakhtin (2003), o conceito de cronotopo.

De acordo com Bakhtin (2003), na configuração do mundo narrativo se estabelece uma conexão intrínseca entre as relações temporais e espaciais na construção da história. São as relações temporais e espaciais interligadas, e não dissociadas, que Bakhtin conceitua de cronotopo. Este termo agrega dois conceitos. Um deles é 'cronos ou chronos', nome dado para a personificação do tempo, conforme a mitologia grega. Outro é 'topo', ligado a ideia de espaço, pode significar um lugar elevado, como em 'no *topo* da montanha'.

Sem pretender tratar tais conceitos separadamente, mas interligados, para Bakhtin (2003), o tempo e o espaço, fundidos na criação literária, revelam "a capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento" (BAKHTIN, 2003, p.225). No conceito de cronotopo literário, as categorias de tempo e espaço se fundem na construção do mundo narrativo, como um todo concreto e visível de deslocamentos temporais e espaciais, na criação do enredo, da história e do acontecimento.

Segundo Bakhtin (2003, p.246), o mundo "visível e conhecido, denso e real", constituído no texto narrativo, é "uma nesga descontínua do espaço terrestre e uma nesga igualmente pequena e estilhaçada do tempo real". O que caracteriza o cronotopo, portanto, é a intersecção do tempo e do espaço na constituição da narrativa; é um modo de ver o mundo; "é a capacidade de ler os indícios do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos)" (BAKHTIN, 2003, p.225). Ao explicar o conceito bakhtiniano de cronotropo, Beaton (2015, p.83) observa que "o termo aponta diretamente para os dois componentes mais fundamentais de toda narrativa: posição e movimento no espaço e suas inter-relações com a passagem do tempo".

Fundamentado no conceito de cronotopo de Bakhtin (1993, 2003), este estudo tem por objetivo investigar a conexão intrínseca das relações temporais e espaciais na construção da narrativa em textos de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, apresentamos neste artigo, a análise de cinco textos produzidos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de escola pública da rede municipal de Belém-Pará. Na análise, para evidenciar o estudo do cronotopo nos textos, buscamos focalizar na produção escrita das crianças palavras e expressões que denotem conceitos de tempo e espaço.

Para fins de apresentação, organizamos o artigo em duas seções. Na primeira seção, abordamos contexto e procedimentos da pesquisa, a fim de mostrar as condições de produção dos textos infantis e os procedimentos de obtenção, seleção e análise desses textos. A segunda seção apresenta o estudo do cronotopo em cinco textos infantis, no que se referem às palavras e expressões de tempo e espaço, com a finalidade de investigar a conexão intrínseca das relações temporais e espaciais nas narrativas infantis. Por fim, teceremos as considerações finais.

CONTEXTO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O corpus da pesquisa é constituído de vinte e cinco textos escolares, escritos em 29 de novembro de 2017, por escritos por crianças de 8-9 anos de idade, em uma atividade de escrita em sala de aula, realizada por uma turma

do 3º ano do Ensino Fundamental de escola pública da rede municipal de Belém-Pará, localizada no bairro do Guamá.

Figura 1 - Consigna à atividade de escrita.

Rodrigo é um menino muito curioso. Ele vive fazendo perguntas para as pessoas porque quer descobrir como é o mundo. Escreva uma história contando por onde Rodrigo andou, com quem ele falou e o que ele descobriu sobre o mundo.

Fonte: Pesquisa documental, SEMEC/CFP, 2017.

A atividade foi encaminhada pelo professor da turma, a partir da leitura de uma consigna (Figura 1) que solicitou a escrita de uma história, cujo personagem era um menino curioso que fazia perguntas e buscava descobrir como era o mundo.

Neste trabalho, o termo consigna é usado para se referir ao comando de uma questão ou atividade escrita que a criança deve ler e realizar em sala de aula. A consigna, sem definir o tempo e o espaço da narrativa, solicita à criança que escreva uma história, citando apenas o nome do personagem (Rodrigo) e seu perfil (curioso). Assim, da forma como se apresentou, a consigna possibilitou uma abertura para a produção do texto, cabendo a criança decidir por onde Rodrigo andou, o que fez e com quem esteve, pois instigou a criança, na construção do mundo narrativo, a ativar em seu conhecimento de mundo prováveis tempos e lugares que o personagem visitou ou imaginou visitar.

As fontes foram obtidas nos arquivos do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Belém (CFP/SEMEC, 2017). Essas fontes podem "ser classificadas em primárias, ou originais, quando se acessa por primeira vez uma determinada informação ou quando se recorre a documentos originais e autênticos" (NUNES, 2006, p. 194). No artigo, utilizamos uma transcrição normalizada de cinco textos infantis, na qual erros de ortografia e pontuação foram subtraídos, para garantir a legibilidade aos leitores. Esses textos foram identificados com nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

A questão central da análise dos textos infantis foi: de que modo o tempo e o espaço se fundem na narrativa criada pela criança?. Para responder à questão, no estudo do cronotopo, buscou-se identificar palavras e expressões de tempo e espaço usadas pelas crianças em seus textos das crianças, com a finalidade de investigar a conexão intrínseca das relações temporais e espaciais nas narrativas infantis.

De base qualitativa, a metodologia compreendeu duas etapas que, de certa forma, encontram-se interligadas. A primeira etapa foi a pesquisa bibliográfica, na qual se buscou delinear, nos estudos de Bakhtin (1993, 2003, 2018), o conceito de cronotopo, tendo em vista a fundamentação teórico-metodológica

para análise dos textos infantis. A segunda etapa foi a pesquisa documental, propriamente, na qual se procederam a coleta, a seleção e a análise do corpus.

Para Lakatos (1991, p. 174), "a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias". Entende-se, então, que os textos escritos por crianças em contexto escolar podem ser compreendidos como documentos. Portanto, ao tomarmos os textos infantis como documentos, nossa pesquisa assume caráter documental, cuja análise das fontes está ancorada nos estudos da linguagem e da educação voltados para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista a alfabetização e o letramento de crianças em contexto escolar.

ESTUDO DO CRONOTOPO NOS TEXTOS INFANTIS

Neste estudo, em uma perspectiva discursiva bakhtiniana, os textos infantis, aqui analisados, são vistos como enunciados. Segundo Bakhtin (2003, p. 297), "cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva". Os textos que as crianças escreveram se conectam com outros textos lidos, outras vivências, outras vozes ouvidas, antes da sua escrita, e, da mesma forma, ecoam e produzem ressonâncias de suas histórias de vida, de histórias conhecidas e de histórias imaginadas a partir de fragmentos escolhidos para compor o texto.

Bakhtin (2018, p. 11) chama de cronotopo "(que significa 'tempo-espaço') a interligação essencial das relações de espaço e tempo", destacando assim sua inseparabilidade. Com a finalidade de investigar a conexão intrínseca das relações temporais e espaciais nas narrativas infantis, a questão central da análise dos textos infantis que nos colocamos foi: de que modo o tempo e o espaço se fundem na narrativa criada pela criança? Para responder a essa questão, no estudo do cronotopo, buscou-se identificar tanto palavras e expressões de tempo quanto de espaço usadas pelas crianças em seus textos das crianças.

Para ilustrar a análise, selecionamos do conjunto de vinte e cinco textos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, cinco textos. A escolha destes textos se deu, primeiramente, por apresentarem termos que expressem conceitos de tempo e de espaço, possibilitando assim o estudo do cronotopo em textos infantis. Em segundo lugar, além de elucidativos do que nos propomos a discutir no trabalho, esses textos são distintos entre si em algum aspecto na produção da narrativa.

Nesta seção, apresentaremos os textos selecionados, em uma transcrição normalizada, um a um, identificados numericamente de 1 a 5, seguidos de descrição e análise dos elementos do cronotopo, e, por fim, apresentaremos um quadro com a sistematização dos elementos de tempo e espaço presentes nos cinco textos.

Transcrição 1 - Samara, 8 anos

O menino curioso

Uma vez um menino muito curioso que se chamava Rodrigo andou até Canudos para conhecer o mundo.

Perguntou para uma pessoa chamada Paulo, ele disse:

- No mundo tem vários lugares legais, muitas coisas, pessoas.

E Rodrigo saiu andando, quando de repente ele parou num lugar chamado Guamá. Um lugar muito lindo que tem um rio.

Ele perguntou para uma pessoa chamada Gabriela que disse:

- Esse mundo é colorido, tem vários tipos de cores. E muitas coisas legais.

Quando de repente ele foi para o paraíso cheio de flores, pássaros etc.

Conforme Bakhtin (1993, p.212), "o princípio condutor do cronotopo é o tempo". O texto de Samara inicia com uma expressão de tempo 'uma vez', mais adiante promovendo a passagem do tempo faz uso da expressão 'quando de repente' (essa expressão foi usada outra vez na conclusão da narrativa) e, no enredo, expressa deslocamentos no tempo e no espaço, de modo interligado. Ela evoca lugares conhecidos, como 'Canudos' e 'Guamá', que são dois bairros da cidade de Belém, que a menina conhece, pois é onde ela mora e estuda, uma vez que sua escola está localizada no bairro do Guamá, lugar em que 'tem um rio', conforme Samara cita mais adiante.

Além de lugares do território de Belém, que Samara conhece, ela faz referência a palavra 'mundo', que foi uma palavra usada na consigna. Ao final do texto, Samara nos surpreende, pois sai de um lugar conhecido (Guamá) para um lugar imaginado 'o paraíso', cuja imagem é mostrada como 'cheio de flores, pássaros'. O que essa voz nos escreve advém tanto de suas vivências pessoais quanto das possíveis leituras que já fez de algum livro que fala do paraíso, que pode ser um conto ou um texto bíblico. Tais expressões de tempo e de espaço (cronotopo) se constituem em elementos essenciais de construção da narrativa.

Transcrição 2 - Milene, 8 anos

Um menino muito curioso

Rodrigo era uma criança muito obediente e inteligente. Ele estava no jardim com seu cachorrinho brincando.

Um dia ele perguntou para sua mãe:

- Mamãe, como estrelas foram criadas? A lua, o sol, o espaço sideral?

Sua mãe falou:

- Não sei, filho.

Ele foi lendo muitos livros. Ele viajou para muito lugar. Ele descobriu que a lua era feita de queijo. O sol era radiante. O espaço sideral era cheio de planetas. As estrelas eram muito brilhantes. E quando amanhecia, elas ficavam no mesmo lugar.

Rodrigo foi ao Japão, na China e Argentina.

Em sua narrativa, Milene usou duas expressões temporais: 'um dia' e 'quando amanhecia', dando uma ideia de passagem de tempo. O primeiro espaço citado por Milene em seu texto foi 'jardim', o lugar em que estava o personagem Rodrigo, compondo assim o cenário da narrativa. Como no texto de Samara, Milene também evocou em seu texto conhecimentos, provavelmente, advindos de escutas e leituras (a lua, o sol, o espaço sideral). Ela também mencionou outros países, lugares distantes (Japão, China, Argentina), conhecidos de ouvir falar ou pela televisão. Pois sabemos que a leitura possibilita ao leitor conhecer outros tempos e lugares, pelos quais ainda não viveu ou passou.

Na introdução do texto, o 'jardim' foi o lugar em que o personagem estava. No decorrer da história, Rodrigo passou a ler 'muitos livros', outro acontecimento, que lhe possibilitou viajar 'para muito lugar' e conhecer coisas 'a lua', 'o sol', 'o espaço sideral', que coerentemente, no texto, respondem as perguntas que o personagem fez a sua mãe no início do texto. Nesse processo de descoberta pela leitura, cria-se um percurso temporal e um deslocamento espacial imaginário, cujo processo interliga tempo e espaço.

Transcrição 3 - Larissa, 8 anos

Rodrigo o menino curioso

Rodrigo, por ser um menino curioso, um dia ele foi pra África. Descobriu que lá só tem gente negra, mas todas legais. Deram roupa pra ele usar. Ensinaram ele a fazer tranças e comidas típicas de lá. Várias coisas ele aprendeu.

Rodrigo também foi pro Rio de Janeiro. Ele descobriu que lá faz muito frio. Ele conversou com famosas como Larissa, Manoela, Anitta, João Guilherme, vários famosos.

Rodrigo também foi para Paris. Ele viu a torre Eiffel bem de pertinho e apreciou com todo carinho.

Conheceu a França, Europa, São Paulo, Estados Unidos. O mundo inteiro ele conheceu.

Quanto às expressões temporais, Samara usou 'uma vez' e 'quando de repente'; Milene escreveu 'um dia' e 'E quando amanhecia'; já Larissa, no início

do texto, citou, como Milene, 'um dia', essa é uma forma de expressão de tempo recorrente nas histórias infantis e, também, nos textos das crianças.

Em relação ao espaço, Larissa foi a voz que percorreu mais lugares: 'África', 'Rio de Janeiro', 'Paris', 'França', 'Europa', 'São Paulo', 'Estados Unidos' e, também, citou pessoas 'vários famosos' que Rodrigo conheceu nestes lugares. Nas narrativas infantis, "ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história" (BAKHTIN, 1993, p.211).

Transcrição 4 - Carlos, 8 anos

Rodrigo viaja pelo mundo

Era uma vez um menino muito curioso que queria viajar para descobrir o mundo. Todos os dias ele juntava dinheiro. E um dia ele viajou pelo mundo. E primeiro ele quis aprender francês, depois inglês, depois pegou alguns presentes que deram para ele e ficou feliz e voltou para casa e fim.

No que se refere ao tempo, Carlos inicia seu texto com 'Era uma vez', expressão comumente usada pelas crianças em textos infantis, advindas de suas memórias discursivas da escuta e leitura de contos infantis (TRESCASTRO, 2017). Ele emprega também 'Todos os dias', dando a ideia de frequência, e um dia, como marcador temporal de um acontecimento narrado. Dos cinco textos analisados, Carlos foi o que mais usou expressões temporais.

Assim como afirma Bakhtin (2018, p. 11), "entendemos cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma" nas narrativas infantis. O que vemos no texto de Carlos é que as palavras de espaço foram empregadas no título e na introdução: 'mundo', extraída da consigna, e ao final do texto 'casa'. Essas duas palavras tanto trazem informações de lugares, configurando uma mudança de cenário, como tal deslocamento no espaço pressupõe a passagem do tempo. No primeiro caso, Rodrigo viaja pelo mundo e, ao final, ele volta para casa, neste interim aprende línguas e ganha presentes, evidenciando, assim, a conexão entre as relações espaciais e temporais, denominada cronotopo, na composição da narrativa.

Transcrição 5 – Kaíque, 9 anos

A criação do mundo

O Rodrigo precisa conhecer o mundo bem direito. Ele precisa conhecer a natureza que traz as borboletas, traz todos os animais. Ele precisa mesmo conhecer o mundo e as pessoas porque no mundo existem muitas pessoas boas. Ele já sabe que para conhecer o mundo não precisa ter preconceito com as pessoas negras. Mas já que ele conheceu o mundo, ele conheceu muitas pes-

soas boas que queriam que o Rodrigo falasse com essas pessoas. Ele nunca teve preconceito com as pessoas. Por isso que as pessoas começaram a falar com o Rodrigo.

Em seu texto, Kaíque pouco usou palavras de tempo e espaço. Ele fez uso da palavra' 'já' duas vezes, que pode denotar tempo, no sentido da confirmação de algo ocorrido, e da palavra 'mundo', seis vezes. O texto de Kaíque tratou mais das relações entre as pessoas, apresentado o personagem Rodrigo como desprovido de preconceito, nesta narrativa, em particular, Kaíque modificou o perfil do personagem de curioso, como sugeria a consigna, para uma pessoa sem preconceito, pois falava com as pessoas. Com isso não quer dizer, que neste texto não ocorreram deslocamentos espaciais e passagem de tempo. A sequência de ações realizadas pelo personagem implica em relações temporais e espaciais na construção da narrativa.

De modo geral, em uma atitude responsiva ao enunciado da consigna, o texto infantil produzido e lido foi sempre novo. Embora partindo de uma mesma consigna, diferentes tempos e espaço foram evocados pelas crianças, destacando a autoria e a criação das vozes infantis, em uma produção narrativa que surpreende o leitor pois não se repete.

Segundo Bakhtin (2018, p. 12), "os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo", de modo que na construção da narrativa, conforme se viu nos textos infantis, "o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo, da história". A sistematização das palavras e expressões de tempo e espaço, como categorias interligadas no cronotopo, identificadas nos cinco textos infantis, pode ser visualizada no Quadro 1.

Quadro 1 - Cronotopo nos textos infantis

Autoria	Título do texto	Tempo	Espaço
1. Samara	O menino curioso	Uma vez, quando de repente	Canudos, mundo, lugar, Guamá, rio, paraíso
2. Milene	Um menino muito curioso	um dia, quando amanhecia	jardim, lua, sol, espaço sideral, Japão, China, Argentina
3. Larissa	Rodrigo o menino curioso	um dia	África, lá, Rio de Janeiro, Paris, torre Eiffel, França, Europa, São Paulo, Estados Unidos, mundo
4. Carlos	Rodrigo viaja pelo mundo	Era uma vez, Todos os dias, um dia	mundo, casa
5. Kaíque	A criação do mundo	Já	mundo

Fonte: Elaboração própria (2018).

Em relação ao tempo nas narrativas, além de uma variedade de verbos, usados pelas crianças para contar acontecimentos na construção do mundo narrativo, cujas palavras ao expressar ações implicam em uma ideia de tempo, as crianças empregaram outras expressões e advérbios para significar tempo, tais como: Uma vez, quando de repente, um dia, quando amanhecia, Era uma vez, Todos os dias, já.

No que se referem ao espaço, foram diversos os lugares percorridos pelo personagem Rodrigo nos textos infantis. Os lugares mais citados nos textos infantis foram: África e Europa (continentes), Argentina, China, Estados Unidos, França e Japão (países), Rio de Janeiro e São Paulo (estados ou cidades), Canudos e Guamá (bairros), Paris (cidade) e torre Eiffel (lugar específico), além destes nomes próprios, foram citados nomes genéricos, tais como: mundo, lugar, rio, paraíso, jardim, lua, sol, espaço sideral, casa, e o advérbio de lugar: lá. No entanto, mundo,uma palavra que expressa espaço presente na consigna, foi a palavra mais usada, demonstrando a influência da consigna lida na escrita da criança, como se fosse um eco.

Provavelmente, essas crianças nunca tenham visitado muitos desses lugares, mas parecem conhecê-los, porque pela audição e leitura é possível acessar conteúdos de livros e de outras mídias, como a televisão e a Internet, ampliando a visão de mundo e acrescentando conhecimentos de novos repertórios, a partir dos quais a criança pode imaginar e evocá-los em suas histórias quando solicitadas a escreverem textos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos e diferentes tempos e lugares foram percorridos pelas vozes das crianças na construção de em seus textos de suas narrativas. Esses lugares foram tanto espaços conhecidos como bairros de Belém-Pará (Canudos e Guamá), como também outras cidades ou estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro), países (Japão, Estados Unidos, França) e continentes (África, Europa). Em todos os textos, de alguma forma, pode se contatar a conexão entre as relações espaciais e temporais, denominada cronotopo, na composição da narrativa infantil.

Em parte, isso se deve à imaginação infantil e, em parte, devido à abertura dada pela consigna que não definiu um lugar do mundo específico a ser visitado por Rodrigo, assim, instigou a criança a ativar em seu conhecimento de mundo prováveis territórios e lugares por onde o personagem passou. Talvez, em alguns momentos, fosse a voz escrevente um pouco o personagem, seja por expressar o conhecido ou imaginado, na narrativa de acontecimentos que interligaram tempos e espaços.

Sem pretender esgotar aqui esta discussão, para nós ainda nova, quanto ao cronotopo, nos textos das crianças, as categorias de tempo e espaço se

fundem na construção do mundo narrativo, como um todo concreto e visível de deslocamentos temporais e espaciais, na criação do enredo da história narrada. Em suma, encontramos nos textos infantis uma multiplicidade de vozes, no sentido polifônico, de um fragmento de mundo construído nos tempos e nos espaços mencionados nas narrativas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 3.ed. Tradução Aurora Fornoni Bernardi *et al.* São Paulo: Editora UNESP, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BEATON, R. Poética histórica: cronotopos em Leucipe e Clitofonte e Tom Jones. Tradução de Lásaro José Amaral. In: BEMONG, N. *et al.* **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p.80-101.

KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. IN: FREITAS, M. T. A. (Org). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 29-40.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

NUNES, A. A. Fontes para a história da educação. In: **Dossiê Temático**: fontes documentais para a História da Educação. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, n. 2, p. 187-206, 2006.

TRESCASTRO, L. B. **Infância, linguagem e educação**: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Belém/UFPA, 2017. 242 p.

ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIZANDO O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Gabriele de Andrade Rocha*
LitiéliWollmann Schutz
Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Infância/UFSM (NEPEI/UFSM)
* gabriele.ufsm@hotmail.com

RESUMO

Ao longo da história a compreensão do que é ser criança foi aos poucos se transformando. A criança era vista como um ser sem reconhecimento, considerada um sujeito passivo, não pensante. Com o passar do tempo, estudos relacionados a criança como a psicologia, a sociologia e a pedagogia contribuíram para a construção de um novo olhar sobre a criança e consequentemente um novo conceito de infância. Este novo modo de compreender a criança e as infâncias possibilita pensar a criança como sujeito com características próprias, de direitos o que exige também um novo pensar sobre espaços e tempos nos contextos educativos. A necessidade de refletir e pesquisar sobre os espaços e tempos na Educação Infantil surgiu desse novo olhar para a infância e a criança. As discussões ressaltam a falta de reflexão sobre a temática, já que era pouco visível a preocupação com a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil entre algumas professoras de uma escola de Educação Infantil. Dessa forma, começou a discussão e a preocupação em colocar a criança como protagonista ao pensar o planejamento e incluir aspectos sobre o tempo e espaço na Educação Infantil com vistas a colaborar com o desenvolvimento integral da criança. Este trabalho tem como objetivo discutir como a organização dos espaços e tempos pode potencializar o desenvolvimento integral das crianças, desafiá-las nas suas possibilidades e vivenciar a diversidade de experiências. Os autores e autoras utilizados para o embasamento teórico são Horn (2007), Oliveira (2007) e Gandini (2016), Montessori (1941), Corsaro (2011), Melucci (2004), entre outros e outras, que tiveram uma contribuição relevante para a discussão. Neste trabalho, espaço é entendido como elemento fundamental no desenvolvimento da criança, bem como um local onde as atividades são realizadas, caracterizadas por objetos, móveis, materiais, incluindo a presença e intervenção das pessoas que nele habitam que pode ser denominado ambiente. Sempre que organizado há uma intencionalidade e por essa razão, segundo Horn (2007) o espaço não é neutro. O tempo, de acordo com Melucci (2004) é pensado como uma dimensão subjetiva, interna conectada ao corpo e o social que é medido pela máquina. O primeiro é carregado de afetos, emoções e está impregnado no corpo. Já o

segundo, é mensurável e previsível, pois pode ser comparado, contado no relógio, conserva as expectativas para garantir a organização social, esses tempos interferem na organização das rotinas e, na organização dos espaços. A metodologia é qualitativa, adota princípios da pesquisa bibliográfica, observação em contexto e utiliza a seleção criteriosa de um conjunto de dados que representam o assunto apresentado. Como resultados foram apresentados a importância do olhar sensível do/a professor/a para a organização dos espaços e tempos e o quanto esta organização influência nas interações e brincadeiras da criança, considerada como protagonista no contexto escolar.

Palavras-chave: Crianças; Espaços e Tempos; Pesquisa bibliográfica.

INTRODUÇÃO: AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS

Balanço, pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, casinha, carrinho, futebol, entre outras brincadeiras, fazem parte do cotidiano das crianças. O brincar é umas das variadas formas de expressão das crianças e é por meio dele que a criança também se desenvolve integralmente. É durante o momento das brincadeiras que a criança explora o mundo, inverte papéis, cria, recria, dramatiza e fantasia (FINCO, 2003). Assim, a brincadeira necessita de organização do espaço e tempo para ser potencializada o máximo. Cada brincadeira, tem o seu tempo e seu movimento nos espaços. Assim como uma costura pode ser desfeita, refeita, a brincadeira também pode possibilitar que a criança crie e recrie os espaços e tempos na Educação Infantil. A criança brinca com sensações. Sensações da vida. Isso é encantador porque revela modos de ser criança, que se descobre no mundo e esses modos influenciam ao sentir os espaços, os tempos, os sabores, aromas, modos de brincar, de viver o novo.

Ao longo da história a compreensão do que é ser criança modificou-se a cada período. Inicialmente, a criança era vista como um ser sem reconhecimento, não era ouvida, não falava e considerava-se como um sujeito não pensante. Por ser vista como sujeito que "não é", não existia a percepção das suas demandas e necessidades. A criança era negligenciada tanto pela família, quanto pela sociedade. Com o passar do tempo, estudos relacionados ao desenvolvimento da criança, psicologia e pedagogia enquanto ciência vieram a contribuir para a construção de um novo olhar sobre a criança e consequentemente um novo conceito sobre o que se entende por ela passou a ser construído (ARIÈS, 2006; DORNELES, 2005).

De acordo com os autores, com esse novo conceito de criança, ela passa a ser vista como sujeito, com características próprias, que pensa, fala, produz cultura e, principalmente, como um ser diferente do adulto. Este novo olhar fez com que a criança passasse a ocupar um lugar significativo na família e na sociedade. E assim com a luta de organizações e sociedade civil em defesa

da criança e da infância, foi provocando mudanças significativas acerca da criança. Tais mudanças foram influenciando as entidades governantes que, ao tomarem consciência, começaram a criar leis que as protegessem a criança, construindo assim os seus direitos fundamentais.

Os direitos das crianças começaram a ser conquistados após a Constituição Federal de 1988, posteriormente com o Estatuto da Criança e do Adolescente, através da Lei nº 8.069 de julho de 1990, e com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Através dessas leis a criança passou a ter direito à educação infantil, que segundo as atuais DCNEI, esta é:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2009, Art.4)

As DCNEI surgiram para sinalizar nos dias de hoje os direitos das crianças. Apontando para a importância de compreender e nortear princípios básicos para o desenvolvimento integral da criança, as diretrizes têm esta como centro do planejamento curricular. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), em seu art. 4, a criança é:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A partir dessas premissas, pode-se inferir que, ao compreender a criança como sujeito de direitos, alguns pontos fundamentais precisam ser levados em consideração para oportunizar a efetivação destes direitos. Um desses direitos é a organização dos espaços e tempos nas instituições de Educação Infantil de forma a atender as necessidades das crianças.

O espaço neste texto é considerado com diversos significados e também diversas formas de ser e habitar ele, ou seja, ele pode comportar móveis, mesas, cadeiras, tapetes, cortinas, brinquedos, materiais diversos, mas também pode estabelecer relações, interações, pode ser um espaço em que se vive. De acordo com Forneiro (1998, p. 230):

> O termo, espaço, tem diversas concepções. Da sua definição e sentido, ocupam-se diversos profissionais de diversas áreas: filósofos, sociólogos, economistas, arquitetos, pedagogos, etc....

> [...] é necessário entender o espaço como um espaço de vida no qual, a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo.

O espaço enquanto direito, precisa ser estimulante, seguro, organizado de modo funcional, acessível à criança. Este, por usa vez, é costurado juntamente com o tempo. Segundo Malaguzzi (apud GANDINI, 2016, p. 65), os(as) professores (as):

> [...] precisam entrar no tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem com essas atividades. Eles devem perceber que ouvir as crianças é necessário e conveniente.

Assim, a criança é desafiada a interagir de diferentes formas nos espaços. Montessori (1941) traz em seus estudos que a criança precisa de um ambiente preparado e desafiador e que, não menos importante, também precisa de abundância de tempo e liberdade para escolher como ela quer passar esse tempo. A autora também ressalta que além da liberdade de escolha, a criança precisa ter liberdade de repetição, ou seja, repetir quantas vezes quiser a mesma brincadeira. A criança como protagonista e construtora social e cultural, acaba se reconhecendo como tal ao realizar suas escolhas, o que não acontecia no passado, já que a criança era vista como incapaz. Muitas vezes, ainda nos dias de hoje, observamos, os adultos apressando as crianças no seu dia a dia, sendo que cada criança tem o seu tempo, que é único, e diferente do tempo do adulto. Segundo Sarmento (2009, p. 19) "[...] as crianças são 'invisíveis' porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social". As crianças, desde bebês, têm o desejo de aprender. Para tal, necessitam de um espaço acolhedor e seguro, precisam ser "vistas".

Partindo do ponto de vista do pensamento sociológico sobre infância, sobre socialização, foram propostos dois modelos de processo. Um chamado determinista, cujos teóricos sociais subestimaram a importância das atividades infantis, ou seja, elas eram consideradas irrelevantes ou nada funcionais. Em outro modelo, chamado de construtivista, a criança era considerada agente ativo, que constrói intensamente seu mundo social, ou seja, esta criança passou a ser vista como alguém que se apropria das informações de seu ambiente para sua própria interpretação de mundo.

Assim a infância pode ser considerada como uma forma social, um período em que as crianças vivem suas vidas, ou até mesmo como classe social e, segundo Corsaro (2011, p. 42), "[...] embora a infância seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade".

O conceito de infância é fruto de uma construção social, econômica, cultural e histórica. Na era medieval, a criança era vista como um adulto em miniatura, ou seja, ela não tinha relevância no mundo social até ser adulto,

conforme Corsaro (2011, p. 76) "[...] assim que a criança pudesse viver sem a atenção constante de sua mãe ou ama-seca, ela pertencia à sociedade adulta". Considerando esta "ideia de infância" a criança era retratada na arte religiosa de forma a expressar sua "pureza", ou seja, era retratada como um ser sem malícia, que não é capaz, um adulto em miniatura. Neste contexto, a infância não era uma categoria socialmente reconhecida.

Em meados do século XIII há uma mudança gradual no interesse pela criança. Segundo Corsaro (2011, p. 77),

> Ariès acreditava que o primeiro reconhecimento e interesse pela infância tenham provocado o *sentimento de paparicação*, que emergiu completamente no século XVI, quando a infância foi vista como um tempo de inocência e candura.

As crianças passaram a ser valorizadas a partir desse período histórico. Segundo o autor acima, entre o período a ausência de concepção de infância até o período de "paparicação" houve um progresso. Este seria baseado na separação entre criança e adultos como parte de mudanças sociais.

Considerando que a infância é uma fase da vida historicamente construída, é possível dizer que assim como a ideia de infância vem sendo costurada, a ideia de ser criança também vem sendo alinhavada por meio de determinados espaços e tempos. Segundo Corsaro (2011, p. 54): "As crianças se apropriam de informações do mundo adulto para criarem e participarem da cultura de pares em momentos específicos no tempo [...]", ou seja, as crianças vêm criando suas infâncias, mas os adultos precisam estar atentos a estas criações para vivenciá-las junto com estas as infâncias.

Nos últimos anos as concepções de infância e criança têm se transformado, embora ainda necessita-se de muitas mudanças relacionadas a forma como os adultos as percebem e organizam determinados espaços e tempos.

Tempo e Espaço: potencializando o processo de desenvolvimento das crianças

Os tempos de coleções de cada um são diversos, como já dizia Melucci (2004, p. 18) "[...] existem tempos distintos para as diversas experiências". As coleções de tempos apresentam-se de múltiplas maneiras, cada uma com sua própria dimensão temporal. Para Melucci (2004) é preciso habilidade para distinguir esta variedade de tempos, já que as costuras[172]que vamos fazendo durante a vida não ocorrem ao mesmo tempo.

Em tempos atuais, o tempo pode ser medido pelo relógio o qual marca nossas rotinas, vidas e cotidianos. Este relógio é o mesmo que marca o tempo

[172]Na pesquisa, usou-se a metáfora da costura. Costura de aprendizados e experiências que vão tecendo a vida.

dos espaços na Educação Infantil, organiza rotinas, ações, brincadeiras, chegada e partidas. Para Melucci (2004), os relógios são máquinas que medem o tempo de forma divisível, homogênea e equivalente. Mas será que este tempo dividido de forma homogênea é o mesmo tempo interno de cada criança dentro dos espaços? Segundo Salva (2016b, p. 321), "precisamos dar espaço ao tempo interno, compreender de que forma a criança significa seu tempo, procurando compreender o que a criança gosta, o que não gosta, ajudando-a a construir novos significados ao que faz".

Considerando a importância de respeitar o tempo de cada criança diante da organização dos espaços, na Educação Infantil, pois, muitas vezes esses são ofertados mais de uma vez, a criança poderá ter novas experiências. Assim, Melucci (2004, p. 23) diz que:

> Cada vez que nos colocamos diante do possível, do que poderemos ser quando projetamos o futuro, toda vez que tomamos uma decisão que antecipa a ação que virá, o passado modifica-se, sofre uma releitura e adquire um novo significado. Deste modo, nós reescrevemos continuamente nossa jornada e a jornada do mundo.

Como ressaltado anteriormente, a criança, ao experimentar os espaços em tempos diferentes, pode ressignificar seus aprendizados, ela pode modificar suas experiências. Essas vão sendo modificadas não só com a criança, mas com os outros ao seu redor.

O tempo em que se vive, pode ser tanto interno, quanto social. O primeiro é carregado de afetos, emoções e está impregnado no corpo. Este por sua vez, conforme Melucci (2004), é múltiplo e descontínuo, tempos diversos coexistem. Já o segundo, é mensurável e previsível, pois pode ser comparado, ele é uniforme, conserva as expectativas para garantir a organização social. A experiência do tempo interno, a duração varia de acordo com os momentos, pois em determinados casos, pode se tornar imóvel, ou até mesmo romper.

Um aspecto importante ao organizar os espaços e os tempos na Educação Infantil, é planejar possíveis possibilidades de exploração destes espaços, pois a criança pode ter dificuldades em se encontrar diante desta organização. Segundo Melucci (2004, p.34) "a liberdade de escolher e a embriaguez das possibilidades abertas nos revelam que o tempo é escasso, que devemos sempre deixar para trás alguma coisa, e isso é frequentemente motivo de frustração". Diante disso, pensar sobre o tempo interno da criança é fundamental no momento da organização dos espaços, assim caso seja necessário, por exemplo, pode-se ofertar mais de uma vez determinados espaços para que a criança consiga os explorar ainda mais e em tempos diversos.

É indispensável que o (a) professor (a) crie condições necessárias para que a criança vivencie interações ricas e diversas na sala referência. Horn (2007)

ressalta que a organização dos espaços precisam promover o desenvolvimento integral das crianças e possibilitar que as mesmas consigam explorar esses espaços de inúmeras maneiras. O espaço e tempo precisa ser pensado, organizado de forma com que a criança consiga explorar, desenvolvendo sua criatividade e potencialidades. Assim, há a necessidade de garantir através do espaço, a possibilidade de a criança se expressar através de múltiplas linguagens, oportunizando a ela realização/construção das suas próprias brincadeiras.

A gestão do tempo faz parte do planejamento, mas precisa ser constantemente reconstruída pela criança e isso faz com que ela se torne protagonista em suas brincadeiras. Assim, a forma de organizar o tempo junto com a criança oferece segurança a ela, pois isso possibilita que se construa uma rotina dentro da qual ela irá saber as possíveis experiências em cada tempo. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a criança vai, de forma progressiva, vai internalizando uma sequência dos tempos de rotina, construindo, nesse sentido, modos de viver cada tempo. Para Salva (2016b), precisamos nos questionar a relação e a forma como o tempo é vivido pelas crianças e também as estratégias utilizadas para ensinar o tempo para elas, ao mesmo tempo em que se possibilita ofertar espaço para viver o tempo das emoções.

Ao pensar sobre a maneira como o desenvolvimento integral das crianças pode ser potencializado nos tempos e espaços, se pensa também no papel do adulto. O adulto, ou o(a) professor(a) tem um papel fundamental no processo de organização espaços e tempos com as crianças, pois este necessita estar constantemente capturando momentos mais adequados, para então, descobrir o que poderá organizar nos próximos passos do processo de exploração, desenvolvimento, interação e brincadeira da criança. Barbosa e Horn (2001, p.67) afirmam que é necessário que o(a) professor(a) compreenda suas crianças, estabelecendo assim, uma leitura das necessidades e envolvimentos das mesmas nos espaços, pois, desta forma, poderá reformular os espaços diariamente ou sempre que necessário potencializando ainda mais a aprendizagem:

> É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67)

Entende-se que os espaços e os tempos precisam ser acolhedores, afetivos, agradáveis e desafiadores. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as instituições de Educação Infantil necessitam considerar as especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês

e das crianças das demais faixas etárias, vendo a criança em cada momento como um ser completo. As instituições necessitam também, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), organizar os espaços, tempos, materiais a fim de promover produtivas interações das crianças nas atividades.

Diante destas necessidades de organização dos espaços, o papel do (a) professor(a) se modifica. Conforme Oliveira (2012, p. 81),

> Nas experiências educativas que optam por descentralizar os espaços de atividade infantil, além da mudança e enriquecimento do próprio espaço, muda também a qualidade das intervenções e da participação de seus professores nas atividades. [...] O principal papel do professor fica sendo o de organizar os contextos e as oportunidades, sem conduzir as crianças a resultados predeterminados. Sua função é voltada a conhecer os percursos possíveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Essa descentralização do adulto, o torna com menos relevância no processo de organização dos espaços, digo isso porque o adulto acaba se posicionando em um outro lugar, o de observador, mediador, organizador de tempos, espaços e materiais. Oliveira (2012) diz que o espaço, ao ser planejado, constitui-se importante elemento na relação de aprendizagem, reforça a importância de refletir sobre ele para assim aperfeiçoá-lo. O espaço é considerado um elemento de aprendizagem para a criança. Assim, Oliveira (2012, p. 83) diz que:

> A organização do espaço serve de referência para a criança antecipar o que pode e o que não pode fazer em determinado local e decidir como quer ou não utilizá-lo para atingir seus desejos emergentes. O espaço oferece ainda oportunidade para o desenvolvimento artístico da criança, pois a coloca diante de diferentes texturas, cores, formas, sons, aromas e gostos, elementos significativos na construção de sentidos variados em relação à sua experiência sensorial e estética.

Nesta pesquisa, espaço é entendido como elemento fundamental no desenvolvimento da criança, bem como um local onde as atividades são realizadas. Para Horn (2007, p. 35) "o termo 'espaço' se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração [...]", incluindo no espaço a presença e intervenção das pessoas que nele habitam que pode ser denominado ambiente. Sempre que organizamos o espaço há uma intencionalidade e por essa razão, segundo Horn (2007), o espaço não é neutro.

Do mesmo modo, Montessori (1941) legitima um espaço organizado para as crianças, que integra os princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza. A autora planejou os espaços como sendo parte principal de sua metodologia, definindo-o a luz das necessidades das crianças. Em um espaço montessoriano, as crianças tem total liberdade de movimento, as mesas e as

cadeiras são pequenas, as próprias crianças conseguem manuseá-las sem necessitar de ajuda de um adulto. Do mesmo modo, as estantes são baixas, ao alcance das crianças, elas tem acesso constante os materiais de trabalho e livros. As crianças tem liberdade de escolha do lugar onde querem trabalhar, podendo usar como recursos as mesas ou tapetes que são colocados no chão na sala, esses dois recursos são manuseáveis, ou seja, as mesmas podem trabalhar no lugar que escolherem. Nesse sentido, Montessori (1941) percebeu a necessidade de independência e liberdade de escolha que a criança possui para se desenvolver integralmente.

Segundo Horn (2007, p.29), a "grande inovação do método de Maria Montessori, foi o fato de perceber as necessidades das crianças. Dessa forma, Montessori fez uma verdadeira revolução no que diz a respeito aos espaços e ambientes destinado as crianças". E muitas vezes, ainda hoje, percebemos resistência dos contextos educativos perceberem a importância de um ambiente preparado, pensado e organizado para que a criança possa potencializar sua criatividade e imaginação.

Sendo o espaço, considerado um lugar que aninha a vida, é fundamental que o(a) professor(a) consiga captar as expressões das crianças, os interesses, as curiosidades, as necessidades para que possa ser possível acolher as curiosidades das crianças e assim organizar espaços e tempos que proporcionem momentos para experimentar, saborear, cheirar, ver, sentir, movimentar, parar, dormir, brincar, interagir. Para que esta percepção aconteça, é preciso que os (as) professores (as) reflitam sobre quem são estas crianças, suas práticas pedagógicas, suas concepções pedagógicas, para que aos poucos, compreendam o que se está fazendo dentro destes espaços e tempos. Assim, percebendo a causa e o efeito do processo que está sendo percorrido.

Na região da Reggio Emília, norte da Itália, em escolas públicas, o conceito de ambiente é compreendido como um sistema vivo, em constantes transformações. Algumas ideias básicas na organização dos ambientes como: o planejamento de como os espaços e os ambientes serão estruturados é pensando e discutido no coletivo, com a presença de pais, alunos, funcionários. As interações sociais que a organização espacial permite são fatores preponderantes nas aprendizagens das crianças. Outro aspecto importante a ser considerado no trabalho realizado em Reggio Emília é que a ideia de que o espaço escolar não se resume as paredes da sala de aula, mas sim todos os espaços, como por exemplo, os espaços externos são pensando por meio de uma perspectiva pedagógica. Assim, ressalta que os espaços escolares em Reggio Emília não são fixos e imutáveis, pelo contrário, se dão como parte de um processo de mudança e crescimento. Nesse sentido, o espaço está sempre pronto para mudar com os sujeitos e com as crianças que o habitam.

Portanto, não basta a criança estar em um espaço e tempo organizado de modo a desafiar suas competências, é preciso que ela interaja com esse espa-

ço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora, e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências (HORN 2007).

COMO FOI O PROCESSO DA PESQUISA

A abordagem que foi utilizada nesse projeto é de cunho qualitativo. Assim, conforme Minayo (1994, p. 22), o uso da abordagem qualitativa "[...] responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo de significados [...]". Dessa forma, a pesquisa qualitativa faz com que se percebam os sujeitos da pesquisa em sua totalidade e, assim, compreende-se melhor como se deram as concepções dos mesmos acerca da organização dos espaços e tempos no meio em que atuam. Portanto, pretendeu-se ir além do que se pode quantificar.

Flick (2009, p.16) ressalta que:

> [...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Considerando os apontamentos apresentados por Flick (2009), destaca-se que, para essa pesquisa, a abordagem qualitativa foi desenvolvida com todo cuidado.

Assim, além da pesquisa bibliográfica, foi feita observação em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria-RS, durante uma formação continuada contemplada com o tema "organização dos espaços e tempos". Pode-se afirmar que aquele momento oportunizou potencializar ainda mais a prática com as crianças. A formação aconteceu durante aproximadamente 3h e teve como forma de coleta de dados as falas das professoras. As mesmas foram retiradas de vídeos realizados durante a formação continuada. Durante este período as professoras foram provocadas a pensar a reorganização dos espaços e tempos de modo a potencializar o desenvolvimento das crianças e a forma como os mesmos são organizados novamente, tanto pelos adultos, quanto pelas crianças. A formação foi organizada no primeiro momento com a apresentação sobre o que é espaço e tempo dentro do contexto da Educação Infantil. Depois, as professoras foram organizadas em grupos para discutir sobre o tema e por último foram desafiadas a compartilhar com os outros grupos suas reflexões. Destacou-se que nessa organização sempre há uma intencionalidade e por essa razão o espaço jamais será neutro e o tempo interno sempre será distinto para cada criança e adulto. Quando se or-

ganiza um espaço e um tempo também se está fazendo escolhas, expressando suas concepções de criança, de Infância, de organização espacial. Segundo a fala de uma das professoras,

> *"Ousar também é uma escolha importante no momento de organizar os espaços e ao selecionar os materiais, pois na escola, não pode ter medo de ousar com essa criança." (fala da docente)*

Assim, em conjunto com o tempo, o espaço vai se transformando, se reinventando conforme as ações daqueles que o habitam. E se pensarmos neste movimento como algo constante e surpreendente, chegaremos até a imagem da criança protagonista, potente, pesquisadora, curiosa, produtora de experiências.

Outra fala destacada durante a formação, foi baseada em Gandini (2016) com relação ao ritmo das crianças e sua movimentação e impacto na forma como o professor planeja, organiza os espaços e tempos. Pois ao modificar a sua forma de organizar os espaços e tempos, não provoca mudança só na forma como planeja, mas também nas suas concepções e na sua forma de olhar para o cotidiano da Educação Infantil.

> *"E aí a gente pensa que esses espaços podem ter características de um professor-mediador de espaços, onde exista protagonista, onde os materiais não estruturados estejam presentes, onde as crianças sejam o centro da ação intencional do professor, onde existem interações, onde existam explorações e diversos materiais, onde existam brincadeiras, vivências, onde o espaço pode ser diversificado, onde todos os sujeitos neste espaço exercitem escuta atenta e onde as experiências possam ser documentadas, registradas e contem a história desse lugar." (fala da docente)*

E quando o seu olhar vai se modificando, se movimentando, a organização desses espaços potencializadores vão provocando mais mudanças e experiências que serão vividas pelas crianças e pelas pessoas que habitam o contexto da escola.

Pode-se afirmar que a formação continuada foi extremamente rica e encantadora, pois foi um momento em que as professoras puderam expressar e compartilhar seus conhecimentos, suas trajetórias de vida e profissional, o seu dia a dia, as suas angústias e os seus desafios diários assim como suas reflexões.

Algumas professoras destacaram a importância deste momento de formação continuada e deste momento de poder trocar experiências, de ter voz e ser ouvida. Cada professora que falava, estava trocando experiência com suas colegas de profissão ali presentes. Espaço que oportunizou este tempo de aprendizado, de troca, de escuta sensível, de apoio mútuo, de costura de vivências.

Ao final da formação, as professoras foram desafiadas a discutir em grupo sobre a organização dos espaços e tempos. E assim, a partir das provocações, surgiram por meio de diálogo novas provocações e reflexões sobre a organização dos espaços e tempos como potencializadora do desenvolvimento infantil e a forma como estes espaços e tempos são utilizados pelas crianças protagonistas de suas brincadeiras.

CONCLUSÃO

Os entendimentos sobre criança percorreram longos períodos. Inicialmente, não se havia uma preocupação da criança como sujeito e a mesma era considerada como alguém que não pensava. Portanto, atualmente pode-se perceber um aumento nos estudos e pesquisa sobre a criança. Hoje se considera a criança um sujeito com características próprias, que pensa, que fala, produz cultura, no entanto, é um indivíduo com peculiaridades distintas do adulto.

Esta nova forma de olhar a criança fez com que ela ocupasse um lugar significativo, tanto na família, como na sociedade. Essas mudanças fizeram com que aspectos da educação fossem repensados, principalmente, relacionados ao espaço e tempo na Educação Infantil. Como já ressaltado, o olhar sensível do (a) professor (a) para a organização dos espaços e tempos dentro da sala referência é importante, para que, assim, haja exploração e valorização da criatividade e potencialize cada vez mais o desenvolvimento da criança. Um ambiente pensado cuidadosamente faz com que as crianças potencializem suas aprendizagens. Por exemplo, é muito difícil uma criança desenvolver sua aprendizagem e sua criatividade de modo significativo dentro de uma sala que tem móveis grandes, vazia de possibilidades, onde os brinquedos não estão ao seu alcance. A criança se sente aprisionada ao ambiente desguarnecido de possibilidades.

Portanto, esta pesquisa trouxe o diálogo e a reflexão destacando que do mesmo modo que o espaço é importante, o tempo para as crianças explorarem também é significativo, pois o tempo da criança é diferente do adulto e as vezes ela tem necessidade de repetir e explorar tudo ao seu redor profundamente. Dessa forma, cabe ao professor (a) reorganizar os espaços e tempos, enfatizando atividades que despertem o interesse das crianças. Assim, a modificação e as transformações dos espaços e tempos, precisa se dar pela interação do (a) professor (a) e criança, levando em consideração a ideia de “criança protagonista” dentro do processo do brincar e do interagir.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb-005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____.**Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras*:*** das naturalidades às transgressões. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 13 dez. 2017.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel Antonio (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-279.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GANDINI, Lella. História, idéias e princípios básicos:uma entrevista com LorisMalaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** A Experiência de ReggioEmilia em Transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 45-86. 2 v.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Editora: O círculo do Livro. 1941

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-32.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, TizukoMorchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado, Construindo o futuro. Porta Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A construção de ambientes de convivência e aprendizagem nas instituições de educação infantil. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012, p. 69-108.

SALVA, Sueli. Educação Infantil – uma reflexão acerca do tempo. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina (Orgs.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016b, p. 309-323.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 17-39.

ESTUDOS DA INFÂNCIA NO BRASIL E CRIANÇAS DE COMUNIDADES TRADICIONAIS

Suzana Santos Libardi
suzana.libardi@delmiro.ufal.br
Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Campus do Sertão
Núcleo de Pesquisa Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas - NIJUP/ UFF
Apoio: FAPEAL – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas

RESUMO

Os estudos da infância vêm se constituindo como área que concebe a infância como grupo geracional e as crianças como sujeitos sociais ativos, produtores de cultura, que estão em relação de interdependência com sujeitos de outros grupos geracionais. Considerando que tais estudos se apresentam como eminentemente interdisciplinares e, mais do que isso, considerando que pesquisas com crianças são realizadas no país por pesquisadoras e pesquisadores de várias áreas do conhecimento, o presente trabalho contemplou as áreas da Educação, Psicologia, Antropologia e Sociologia, e objetivou conhecer como os estudos da infância no Brasil têm abordado as crianças/infâncias de comunidades indígenas e quilombolas. Foi realizado, nas quatro áreas, levantamento bibliográfico de artigos publicados em periódicos nacionais considerados de altíssima qualidade, com vistas a acessar artigos bem avaliados pela comunidade acadêmica e que tenham boa circulação entre os pares. Para isso, adotamos os periódicos nacionais avaliados como A1 e A2 pelo ranque Qualis da CAPES, no triênio 2013-2016 (o mais atualizado à época da realização da presente pesquisa). O método de realização do levantamento ocorreu em duas etapas. A primeira selecionou os periódicos a serem adotados, dentre os listados no Qualis, com vistas a considerar apenas os promovidos por instituições brasileiras da área em análise. Em cada área, consideramos apenas os periódicos promovidos por instituições nacionais da mesma área (ou seja, promovidos por instituições/departamentos/programas de pós-graduação da área específica). Periódicos nacionais interdisciplinares foram incluídos na pesquisa e alocados na área na qual obtiveram mais alta avaliação. Após esta "triagem", obtivemos um total de 192 revistas. Em cada uma, para buscar os artigos, foram adotados os descritores 'criança', 'infância', 'criança indígena', 'criança quilombola', 'infância indígena', 'infância quilombola', e seus plurais, aplicados como busca nos resumos. Os dois primeiros descritores permitiram uma visada geral da quantidade da produção acadêmica sobre/com criança/infância, e os quatro últimos descritores possibilitaram apreciação específica de pesquisas sobre/com crianças indígenas e quilombolas. A análise quantitativa revela que, do total de artigos levantados, apenas 1% em média trata de crianças destas comunidades (sendo elas participantes ou não das pesquisas

que geraram tais publicações). Tal resultado condiz com levantamentos realizados anteriormente por outras pesquisadoras, a partir de versão pregressa do Qualis, demonstrando que nos últimos quatro anos o volume de pesquisas sobre tais infâncias praticamente não aumentou nas áreas investigadas. A análise qualitativa (preliminar) dos resumos mostra que, quando crianças indígenas/quilombolas são ouvidas, a sua cultura e as brincadeiras aparecem como temas. O presente trabalho, então, reflete sobre *quem são* as crianças ouvidas em pesquisas no Brasil, e problematiza em que medida a *participação* das crianças indígenas e quilombolas tem sido promovida pelos estudos da infância/pesquisas com crianças no país.

Palavras-chave: pesquisa com crianças; crianças indígenas; crianças quilombolas.

INTRODUÇÃO

Os 'estudos da infância' vem se constituindo no Brasil e na América Latina como uma zona de intercâmbio entre pesquisadores/as da infância vinculados a diferentes áreas. Esse campo interdisciplinar de abordagem da infância e das crianças vem difundindo no Brasil a noção de infância como grupo geracional (SARMENTO, 2005; NASCIMENTO, 2018) que compartilha mesma faixa etária, mas é eminentemente fenômeno de natureza cultural. As crianças são tidas como sujeitos que estão em relação de interdependência com sujeitos de outros grupos geracionais. Elas são atores sociais ativos nesta relação, bem como produtores de cultura.

Vale ressaltar, porém, que historicamente os estudos da infância têm se debruçado mais sobre as infâncias urbanas (SILVA et al., 2013). Isso fez com que, só mais recentemente na história, as crianças moradoras da zona rural venham sendo contempladas nas pesquisas empíricas cunhadas pelos estudos da infância. Há, portanto, mais abundância de estudos sociais da infância que tratam das vidas das crianças em meio urbano do que estudos sociais da infância que consideram as especificidades do meio rural. Esta desigual distribuição dos estudos e pesquisas termina concretizando as infâncias do campo como um tema em crescimento dentro das pesquisas no país – principalmente porque o meio rural não é um espaço homogêneo, o que demanda necessariamente uma "expansão do conceito de campo" (SILVA et al., 2013, p.16) e, consequentemente, uma diversidade de estudos sobre suas várias populações (NASCIMENTO et al., 2011; SOUZA, 2015; CONDE, 2016; GRANDO & SOARES, 2016).

No meio rural[173] estão localizadas muitas comunidades tradicionais que, ao longo da história do Brasil, têm recebido diferentes níveis de atenção e in-

[173] Mas não apenas na zona rural.

tervenções do Estado e da sociedade em geral. As crianças, como outros atores sociais, são afetadas pelas mudanças que atingem as comunidades nas quais elas vivem (op.cit.), assim como também são afetadas as infâncias que são socialmente produzidas nestes contextos (PEREIRA & NASCIMENTO, 2011). Por 'comunidade tradicional' entendemos os grupos sociais caracterizados como comunidades de cultura própria, cujo reconhecimento está profundamente ligado ao território vivido, pois é a partir dele que se organiza a sociedade, religião, cultura e ancestralidade; ocorrendo frequentemente uma tradição na transmissão destes valores e dos saberes populares.

Estas comunidades têm sido adotadas como *locus* para pesquisas empíricas, nos atuais estudos da infância (MARQUES, 2002), com o intuito de conhecer e visibilizar o lugar que crianças ocupam na sua estrutura social, como se relacionam com as práticas culturais da comunidade etc. Dentre os vários povos contemplados pela noção de 'comunidade tradicional' no Brasil, encontram-se as comunidades indígenas (FERREIRA et al., 2015) e quilombolas (SOUZA, 2015) – estes são os dois "perfis" de comunidades tradicionais adotados para este trabalho.

A partir do interesse de conhecer as infâncias das crianças indígenas e quilombolas do Brasil, apresentamos neste trabalho um recorte dos dados de pesquisa realizada para conhecer como os estudos da infância vêm pesquisando as crianças destas comunidades.

Os estudos da infância vem se difundindo amplamente, especialmente entre os grupos de pesquisa de pós-graduação do país. Isso ocorre, entre outras razões, por consequência da sua abordagem sociológica da infância, e mais ainda pela defesa desta como um "novo" paradigma (SIROTA, 2007; CORSARO, 2011) para se estudar as crianças. Todavia, sabe-se que pesquisas com crianças são realizadas há bastante tempo no país por pesquisadores/as de várias áreas do conhecimento, e eles/elas nem sempre se filiam aos estudos da infância. Então, contemplamos em nossa pesquisa a produção em geral (e não apenas dos estudos da infância) de *pesquisas com crianças indígenas e quilombolas,* para averiguar como o conhecimento científico brasileiro vem abordando as mesmas. Isso nos permitiu problematizar o quanto estas crianças são ouvidas pelos 'estudos da infância' e pelas pesquisas em geral, no Brasil.

PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica (MOREIRA & CALEFFE, 2008), do tipo levantamento, para conhecer as narrativas acadêmicas sobre infâncias e crianças de comunidades indígenas e quilombolas. Nosso interesse foi reunir, dentro dos estudos mais recentes e bem avaliados, artigos que contemplassem crianças/infâncias indígenas e/ou quilombolas no cenário brasileiro. Já que os estudos da infância se configuram hoje como interdisciplinares,

contemplamos no levantamento as seguintes áreas do conhecimento: Educação, Psicologia, Antropologia e Sociologia. Foi realizado, nas quatro áreas, levantamento de artigos publicados em periódicos nacionais considerados de altíssima qualidade, com vistas a acessar artigos bem avaliados pela comunidade acadêmica e que tenham boa circulação entre os pares. Para isso, adotamos os periódicos nacionais avaliados como A1 e A2 pelo ranque Qualis da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no triênio 2013-2016 (o mais atualizado à época da realização da pesquisa).

A realização do levantamento ocorreu em duas etapas. A primeira selecionou os periódicos a serem adotados, dentre os listados no Qualis, com vistas a considerar apenas os promovidos por instituições brasileiras e da área específica. Em cada área, consideramos apenas os periódicos promovidos por instituições nacionais[174] e propriamente da área[175] (ou seja, promovidos por instituições/departamentos/programas de pós-graduação da área). Foi averiguada[176] a vinculação institucional de cada periódico à área em que foram avaliados pela CAPES, considerando o perfil da instituição-sede de cada periódico; pois o intuito foi conferir especificamente o quê as áreas de Educação, Psicologia, Antropologia e Sociologia produziram acerca da(s) infância(s)/criança(s) indígenas e quilombolas. Nos certificamos também de excluir periódicos repetidos, obtendo uma única aparição de cada periódico selecionado, e alocando cada um na área em que obteve melhor avaliação. Assim, identificamos exatamente os periódicos relevantes para nossa pesquisa, evitando de tomarmos algum periódico em mais de uma área. Periódicos nacionais interdisciplinares foram incluídos na pesquisa e alocados na área na qual obtiveram mais alta avaliação. Após esta "triagem", obtivemos um total de 192 revistas, sendo 80 (41,66%) da Educação, 42 (21,97%) da Psicologia, 40 (20,83%) da Antropologia e 30 (15,55%) da Sociologia. Essas foram as fontes para o levantamento dos artigos, realizado no segundo procedimento adotado.

O segundo passo foi a busca dos artigos na página de cada revista no Scielo e, quando isso não foi possível, a busca foi realizada no *site* da própria revista. Em cada revista, para buscar os artigos, foram adotados os descritores 'criança', 'infância', 'criança indígena', 'criança quilombola', 'infância indígena', 'infância quilombola', e seus plurais (totalizando doze descritores), aplicados como busca nos resumos. Os dois primeiros descritores permitiram uma visada geral da quantidade da produção acadêmica sobre/com criança/infância, e os quatro últimos possibilitaram apreciação específica de pesqui-

[174] Foram excluídas revistas organizadas exclusivamente por instituições internacionais. No caso de haver ao menos uma instituição nacional entre as promotoras da revista, a mesma foi cons

[175] Visto que as listas das revistas avaliadas em cada área abarcam periódicos que não são necessariamente promovidos por instituições da mesma área. Exemplo: algumas revistas presentes na lista da Educação são promovidas por instituições e/ou programa de pós-graduação da área de Enfermagem, da Psicologia, da História etc. Neste caso, tais revistas foram excluídas do nosso levantamento para a área da Educação, especificamente.

[176] Com consulta à página de cada periódico no Scielo, ou ao *site* do próprio periódico.

sas sobre/com crianças indígenas e quilombolas. Não foi adotado na busca qualquer recorte temporal quanto à data de publicação dos manuscritos.

O caminho metodológico empregado gerou um total de 6.267 artigos, ou melhor, "ocorrências", visto que alguns (poucos) artigos apareceram no levantamento por meio de mais de um descritor. Este volume de artigos abordam criança(s) e/ou infância(s), de forma geral e/ou específica (indígena e/ou quilombola), sendo publicados nos periódicos nacionais A1 e A2 das quatro áreas pesquisadas. Estes artigos foram o *corpus* sobre o qual foram feitas as análises quantitativa e qualitativa da presente pesquisa.

Para a análise averiguou-se o montante de publicações sobre/com crianças indígenas e/ou quilombolas, especialmente considerando o número geral de artigos levantados e a sua distribuição por área, por exemplo. Foi feita leitura dos resumos dos artigos que se referem a pesquisas com/sobre crianças indígenas e/ou quilombolas. Na leitura dos resumos, averiguamos os temas pesquisados, aporte teórico adotado e como a criança aparece (exemplo: a pesquisa divulgada no artigo foi *com* crianças, ou *sobre* crianças?).

A presente pesquisa apresenta análise quantitativa dos artigos obtidos no levantamento bibliográfico, visto que a qualitativa encontra-se em estágio preliminar.

Pesquisas com/sobre crianças de comunidades tradicionais

Os estudos acerca das infâncias e crianças estão cada vez mais presentes nas pesquisas

nacionais. Porém, as infâncias e crianças de comunidades tradicionais são pouco mencionadas. Por meio da tabulação inicial dos dados da pesquisa, pudemos encontrar números significativos que expressam quantitativamente a produção acadêmica brasileira sobre/com crianças/infâncias.

Os 6.267 artigos que constaram no levantamento foram coletados com o total de descritores adotados. Destes artigos, 99,38% (6.228 aparições de artigos) ocorreram por meio de "descritores gerais", e 0,62% (39 aparições de artigos) foram resultantes dos "descritores específicos" (ou seja, artigos com/sobre crianças indígenas e/ou quilombolas; sendo elas participantes ou não das pesquisas que geraram tais publicações). Isso significa que, diante do volume geral de produção sobre infâncias/crianças, os artigos relativos às crianças destas duas comunidades são pouquíssimo representativos. A baixíssima quantidade de artigos demonstra que, entre as *infâncias* brasileiras, as indígenas e quilombolas quase não aparecem nas revistas melhor avaliadas no país.

As 39 "aparições" de artigos são relativas à população indígena e quilombola, sendo 36 sobre aquela primeira e apenas 3 sobre a segunda. Isso quer dizer que, apenas 0,57% (36 ocorrências) do total de artigos das quatro áreas

tratam de infância(s)/criança(s) indígena(s) e 0,05% (3 artigos) da(s) quilombola(s). Este achado está em consonância e também atualiza as pesquisas de Silva (2013) e Prado (2017), quando alertam sobre a escassez de pesquisas voltadas às crianças de comunidades indígenas, por exemplo.

PESQUISAS COM CRIANÇAS DE COMUNIDADES INDÍGENAS

Os 36 artigos que ocorreram a partir de descritores indígenas foram publicados por periódicos de áreas distintas. Cada área publicou quantidade de artigos diferente. A área da Educação foi a que mais teve artigos sobre as comunidades estudadas neste trabalho.

No caso das comunidades indígenas, 31 ocorrências na Educação tematizaram suas infâncias/crianças. Na Psicologia foram encontradas 4 ocorrências de artigos com descritores indígenas, e na Antropologia houve apenas 1 artigo. Já na área da Sociologia não houve nenhum. Isso quer dizer que, considerando o volume total de produção, na Educação tem-se 1,01% (31) da ocorrência de artigos desta área voltados para infância(s)/criança(s) indígena(s). Na área da Antropologia, proporcionalmente à sua produção, observou-se 0,55% (1) de seus artigos voltamos para infâncias/crianças indígenas. Já a Psicologia tem 0,13% (4). E, por último, a área da Sociologia com nenhuma produção.

Contamos, então, com 36 aparições de artigos relativos às crianças indígenas, e isso implica dizer que alguns deles apareceram em nossa pesquisa por via de mais de um descritor "específico". Após exclusão dos artigos repetidos, obtivemos 28 publicações a serem analisadas (pois 8 apareceram mais de uma vez). Realizamos a análise dos resumos dos artigos.

As publicações variam entre os anos 2002 e 2017. De 2002 à 2007 foram publicados 7 artigos (25%), de 2008 à 2012 foram publicados 5 artigos (17,9%), e de 2013 à 2017 foram publicados 16 artigos (57,1%). Constatamos então um maior número de publicações nos últimos cinco anos, sendo esse um indicativo concreto do crescente interesse dos estudos sobre infâncias indígenas.

Com a leitura dos resumos notou-se uma predominância de temas relacionados à educação, mais precisamente 13 (46,4%), adotando temáticas como: didática, aprendizagem indígena, escolarização indígena e não-indígena, prática pedagógica, inacessibilidade da escolarização, educação do corpo e construção/aprendizado da identidade da criança. Outros 5 artigos (17,8%) relacionaram-se com temáticas da infância, infância e educação, infância e trabalho e desenvolvimento infantil. Outros 4 (14,2%) debruçaram-se sobre temáticas sociais como: impactos sociais, sócio-história e historiografia sobre crianças indígenas do meio rural e urbano. Mais 4 resumos (14,2%) adotaram a temáticas lúdicas: o faz-de-conta, desenhos, brincadeiras infantis (dentre elas contemplando brincadeiras indígenas) e literatura tradicional (indígena).

Outros 2 (7,2%) trataram de assuntos relacionados à saúde: obesidade infantil e desequilíbrios socioeconômicos, e recorrência de casos de depressão. É notável a predominância de artigos que debruçaram-se sobre temas relacionados à educação, intuindo perceber o papel da criança na aprendizagem, a capacitação do professor, acessibilidade e as fragilidades que podem ou não causar na identidade indígena e educação não-índia, como também seu desenvolvimento, brincadeiras, trabalho e crianças indígena na zona urbana.

Quanto à visibilidade de crianças/infâncias nestas pesquisas publicadas, averiguamos que 53,5% (15 resumos) fizeram suas pesquisas *com* crianças indígenas, 21,5% (6 resumos) pesquisaram *sobre* crianças e os outros 25% (7 resumos) não tiveram crianças envolvidas ou abordaram a infância de algum modo (apesar de conter em seus resumos, no mínimo, um dos descritores específicos). Esse dado aponta para a constatação que, apesar de tratar de infâncias indígenas, nem todas as publicações levantadas de fato escutaram as crianças. Quanto à metodologia das pesquisas analisadas, a grande maioria das pesquisas foi empírica 57,2% (16 resumos), 32,2% (9 resumos) foram teóricas, 7% (2 resumos) foram teóricos e empíricos e 3,6% (1 resumo) não explicitou esta informação.

Quanto à abordagem teórica adotada, apenas 4 resumos (14,4%) explicitam sua filiação teórica. São elas: sociologia da infância, antropologia da criança, antropologia da educação e perspectivas sócio-históricas. Outros 5 (17,8%) deixam implícito o aporte teórico – os quais em nossa análise qualitativa foi possível perceber 4 deles ligados à sociologia da infância e um à antropologia da infância. Isso representa para nós que, somando esses dois grupos, as 9 publicações poderiam ser enquadradas como pesquisas integrantes ou próximas ao campo dos estudos da infância, sendo que apenas em parte delas isso foi evocado pelos/as próprios/as autores/as. Tal informação, revelada na pesquisa, tensiona a predominância (ou não) dos estudos da infância como abordagem téorico-conceitual na condução de pesquisas com crianças no Brasil. Até porque, os 19 trabalhos restantes (67,8%) não revelaram explícita ou implicitamente no resumo o aporte teórico adotado para a pesquisa com crianças indígenas. Lendo os resumos, identificamos que suas filiações teóricas (diferenciadas das teorias clássicas do desenvolvimento infantil) garantiram valorização das experiências vividas pelas crianças e contadas por elas mesmas, aproximando-se cada vez mais destes sujeitos e dando maior visibilidade às suas falas.

Pesquisas com crianças de comunidades quilombolas

Foram identificados apenas 3 artigos relativos a crianças de comunidades quilombolas, sendo 1 publicado em revista da Educação (representando 0,03% do levantamento desta área) e 2 da Psicologia (0,07% da sua produção levantada). Antropologia e Sociologia não publicaram nenhum artigo a respeito.

Analisando os resumos dos 3 artigos, percebemos ausência total da sociologia da infância como uma abordagem a ser adotada, apesar de esta ser uma teoria amplamente divulgada pelos estudiosos da infância no país – o que reforça o questionamento sobre o grau de difusão/adoção da mesma.

Entre os temas pesquisados pelos/as autores/as, envolvendo crianças quilombolas, obtivemos: vínculos e redes sociais, família e projetos sociais, cultura afro-brasileira e educação escolar quilombola. Cada tema é relacionado a esta população infantil de forma diferenciada, sobressaindo o estudo da criança por meio do contexto familiar. Vejamos: um por meio de uma abordagem teórico/empírica discutem vínculos e redes sociais em um estudo que aborda famílias quilombolas, não especificando os vínculos das crianças neste meio; outro artigo também dá visibilidade às famílias quilombolas, compreendendo a criança dentro do contexto familiar; e o outro artigo valoriza a educação escolar quilombola, dando ênfase às questões curriculares e à cultura afro-brasileira. Dentre os 3 estudos, 2 são resultados de pesquisa empírica e 1 de pesquisa teórico-prática.

Dos resumos analisados, podemos concluir dois aspectos principais: 1) os estudos não tratam especificamente da criança quilombola, mas a abordam dentro de contextos ou grupos maiores, sejam eles grupos familiares, educacionais ou sociais; 2) a participação das crianças na pesquisa é limitada, pois suas contribuições são analisadas para compreender um fenômeno maior que não necessariamente reflete sua infância. Estes pontos nos fazem pensar na propagação do silenciamento destas crianças nas pesquisas, que continuam a ser visualizadas por meio de constructos conceituais clássicos, tal qual escola e família, espaços de tutela e controle dos corpos.

Souza (2015), preocupada com essa realidade, faz uma crítica à invisibilidade das crianças nas pesquisas, ressaltando que mais de um terço das comunidades quilombolas são compostas por crianças, às quais as pesquisas mal atribuem voz. Se observarmos os dados da área de Sociologia, e pensarmos neste campo de estudo como aquele que enxerga a infância como parte da estrutura social (PEREIRA & NASCIMENTO, 2011), podemos confirmar esta problemática: as crianças quilombolas não fazem parte desta estrutura? Por que não foram contempladas pelos estudos sociais?

Enquanto abordagem teórico-conceitual, a sociologia da infância realmente não aparece e os estudos sociais da infância não foram citados, mesmo que implicitamente. Dos 3 artigos, apenas 1 explicitou a etnografia como metodologia específica – uma metodologia frequentemente adotada e defendida como apropriada para uma abordagem mais social da geração mais nova.

As pesquisas não se dedicam a estudar as infâncias e crianças quilombolas em si, por isso não traçam ou valorizam as especificidades desta infância, nem a distingue das outras crianças e infâncias rurais. A verdade é que não sabemos ainda o quê distinguiria ou não as infâncias quilombolas de outras

infâncias em geral, e, pelo que foi visualizado, não nos parece que as pesquisas acadêmicas estejam muito interessadas em descobrir.

Considerando os periódicos analisados das quatro áreas, e a pouquíssima visibilidade das infâncias quilombolas, avaliamos que questões raciais possam estar sendo mais contempladas do que a questão *quilombola,* o que demanda inclusive a adoção do termo. Além disso, no estudo das pessoas que integram comunidades quilombolas, a abordagem racial pode estar sendo adotada sem necessariamente visibilizar a questão quilombola – o que nos parece possível, visto a relevância central do marcador raça na constituição histórica dessas comunidades no Brasil (SANTOS, 2008).

CONCLUSÕES

Percebemos que os periódicos nacionais das áreas da Educação e da Psicologia foram os que publicaram mais sobre crianças e/ou infâncias indígenas e/ou quilombolas, dentre as quatro áreas investigadas na presente pesquisa. Isso pode estar ocorrendo, entre outras razões, porque a escola ainda é um dos espaços mais utilizados nacionalmente para se pesquisar as crianças e as infâncias, e a escola é uma instituição tradicionalmente mais estudada por pesquisadoras/es das duas áreas citadas. Além disso, o fato de Educação e Psicologia se destacarem no levantamento, não significa necessariamente que a Antropologia e/ou Sociologia estejam completamente "fora" da pesquisa sobre/com crianças/infâncias de comunidades tradicionais, já que, por exemplo, suas teorias podem ser utilizadas por pesquisas das outras áreas citadas. Sabe-se que estas duas áreas têm tido relevante papel na compreensão da criança como ser social, histórico e cultural (abordagem seminal dos estudos da infância); e têm nomes de pesquisadores/as de destaque frequentemente associados aos estudos da infância. Uma leitura completa dos artigos pode ajudar a pensar sobre isso, futuramente.

No que se refere aos campos da Antropologia e Sociologia, podemos observar que as publicações destas áreas praticamente não contemplaram crianças e/ou infâncias das comunidades destacadas. Isso nos permite afirmar que tais crianças ainda não estão sendo foco das pesquisas das duas áreas citadas, ou não estão sendo foco editorial dos periódicos analisados – pergunta que também se estende à Educação e Psicologia, dado o baixíssimo percentual de publicação de cada área.

De modo geral, a pesquisa realizada comprovou amplamente a *não participação* de crianças de comunidades indígenas e quilombolas nas pesquisas publicadas no Brasil. Considerando que os dados analisados decorrem de periódicos, em sua maioria do Sudeste e Sul do país, onde estão localizadas as instituições promotoras de tais revistas, uma possível razão para os dados revelados pode ser a distância entre tais revistas e as comunidades pesquisadas. Essas estão, em sua maioria, localizadas nas outras regiões do país.

Todavia, ressaltamos que a distância geográfica não nos parece suficiente para justificar os dados encontrados. Para pensar mais sobre isso, apostamos numa reflexão crítica sobre as escolhas editoriais e questões geopolíticas que perpassam o fazer ciência no Brasil. Enquanto tal problemática não for enfrentada, a marginalização que tais comunidades experimentam na vida social continuará se perpetuando também no conhecimento acadêmico produzido no Brasil.

REFERÊNCIAS

CONDE, S. F. (2016). O que as crianças do campo fazem fora da escola? Reflexões sobre cultura e infância em territórios rurais de Santa Catarina. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, Vol. 2, n. 2, p.51-61.

CORSARO, W. A. (2011). **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ArtMed.

FERREIRA, José Raildo Vicente; SANTOS, Maria José Calixto dos; FERREIRA, GilbertoGeraldo (Org.); SILVA, Edson Hely (Org.); BARBALHO, José Ivamilson Silva (Org.). Educação do campo: identidade campesina e sua base legal "uma construção coletiva". In: **Educação e diversidade**: um diálogo necessário na educação básica. Maceió: EDUFAL, 2015, p.13-29.

GRANDO, B. S; SOARES, K. C. P. C. (2016) Caçaàskrenti: criando corpo e infância entre os Akwê-Xerente. Crítica Educativa, Sorocaba/SP, Vol. 2, n. 1, p.62-73, jan./jun.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo, SP, n.19, p. 95-112, jul./dez, 2002.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. (2008). Classificação da pesquisa, em _____. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**, p. 69-93. Rio de Janeiro: Lamparina.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência complexidade e interdisciplinaridade. **Childhood&Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan./abr., 2018, p. 11-25. ISSN 1984-5987.

NASCIMENTO, A. C. do; URQUIZA, A. H. A.; VIEIRA, C. N. (2011). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro.

PEREIRA, B. E.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (2011). De objetos a sujeitos de pesquisa: contribuições da sociologia da infância ao desenvolvimento de uma etnografia da educação de crianças de populações tradicionais. **Educação: Teoria e Prática**, Vol. 21, n. 36, p.138-156, jan/jun.

PRADO, Renata. O silêncio de grupos específicos de crianças em pesquisas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 64, p. 215-230. 2017.

SANTOS, Ana Cristina Conceição. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 2008. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.

SARMENTO, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, vol.26, n.91, p. 361-378, Maio/Ago.

SIROTA, R. (2007). A indeterminação das fronteiras da idade. Perspectiva, vol. 25, n. 1, p.41-56, jan./jun.

SILVA, I. de O. e; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (2013). Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências?In _____. (Orgs.). **Infâncias do campo**, p.13-22. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

SOUZA, M. L. A. de (2015). "**Ser quilombola**": identidade, território e educação na cultura infantil. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP : [s.n.].

ETNOGRAFIA(S) DAS DIFERENÇAS: CULTURAS INFANTIS E AS RELAÇÕES DE IDADE, RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alex Barreiro
Doutorando em Educação – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil
Professor de História do Ens. Fund. na Prefeitura Municipal de Mogi Guaçu
barreiroalex86@gmail.com

Artur Oriel Pereira
Mestrando em Educação – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil
Professor de Ed. Infantil e Ens. Fund. I na Prefeitura do Município de São Paulo
arturoriel@gmail.com

Flávio Santiago
Doutorando em Educação – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP
flavio.fravinho@gmail.com

RESUMO

Este trabalho busca a partir de três pesquisas, de mestrado e doutorado em andamento, ligadas ao Grupo de Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC – linha Culturas Infantis), apresentar estudos realizados na Educação Básica em três municípios do Estado de São Paulo, com crianças de 0 a 6 anos de idade em espaços educacionais públicos. As produções partem das culturas infantis para compreender as (re)interpretações das intersecções entre o processo de racialização, as relações de classe e as relações de gênero produzidas por crianças pequenininhas, negras e não negras, de 0 a 3 anos, de um coletivo infantil em uma creche. Problematizar como as crianças de 5 anos de uma pré-escola, vivenciam e experimentam diferentes papéis e performances de gêneros e manifestam a sexualidade. Além disso, entender a partir da reprodução interpretativa de crianças de 6 anos de idade, negras e não negras, do primeiro ano do ensino fundamental, as relações de amizades e suas intersecções entre gênero, raça, classe e idade. Para isso, recorreu-se a etnografia como metodologia que permite entrar em campo com uma postura aberta na criação de procedimentos para observar a dinâmica dos marcadores sociais de diferenças presentes nas relações entre as crianças e entre elas e com os/as adultos/as. Nestes estudos, o indicativo teórico-metodológico estuda a infância através dela mesma, ou seja, por meio das próprias crianças e da diversidade das infâncias, com vistas à visibilidade das crianças pequenininhas e pequenas que, muitas vezes, são relegadas a viver sob uma lógica adultocêntrica. Alguns dos referenciais que permitiram o estabelecimento de discussões teóricas com as pesquisas estão ligados a Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância, Estudos pós-colonialistas, Antropologia das

Emoções, Estudos de Gênero, Teoria Queer e Feminismo Negro. Análises e considerações preliminares apontam que as crianças pequenininhas, negras e não negras, tensionam as hierarquias pautadas na ordem patriarcal e racista, criando outros modos de relação com o mundo e com os outros sujeitos. Nesse sentido, o entrecruzamento dos marcadores de gênero, raça, classe e idade constitui-se como elemento representativo das diferenças nas experiências de meninas e meninos, negras/os e não negras/os, estabelecendo os laços afetivos. Destaca-se também entre os resultados o processo criativo de múltiplos gêneros produzidos entre as crianças, os quais, codificados, ou seja, educados e programados de forma binária (masculino e feminino) acabam apagando outras variedades e diferenças, construindo as experiências e os papéis em um sistema de gênero inteligível. Assim, as creches, pré-escolas e primeiros anos do ensino fundamental emergem enquanto *lócus* de construção e perpetuação das desigualdades, das práticas racializadoras e sexistas. Mas também, de suas contradições e de micropolíticas de resistências, tanto por parte das crianças quanto pelos/as adultos/as que compõem esses espaços sociais, buscando o que não é inferno dentro do inferno.

Palavras-chave: Intersecção, Idade, Gênero.

> Estamos nesse movimento de invenção, transgressão e descolonização, das pesquisas e das pedagogias. De luta, de rebeldias, de desobediência civil e epistêmica, aprendendo com as crianças e os/as jovens a não nos deixar dobrar (MACEDO, et al. 2006,p.48).

Neste trabalho serão apresentadas experiências etnográficas realizadas por pesquisadores vinculados ao GEPEDISC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural) linha Culturas Infantis da Universidade Estadual de Campinas, com crianças de 0 a 6 anos de idade. As pesquisas foram realizadas em diferentes cidades, como: São Paulo (Capital), Campinas e Mogi Guaçu – SP, localizada na região metropolitana de Campinas e aprovadas pelo comitê de ética e pesquisa da Universidade.

Recorreu-se a etnografia, pensada a partir de seus teóricos e dos procedimentos metodológicos (a imersão em campo), possibilitando o contato e a vivência com as crianças pequenas, permitindo estranhar o familiar nas relações cotidianas da creche, pré-escola e escola, mas também familiarizar-se com o estranho. Uma vez que

> A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos (MATTOS, 2011, p. 53).

É importante destacar que a experiência de imersão etnográfica requer um longo período de vivência as comunidades e grupos estudados, permitindo uma detalhada observação, como empreendida por Geertz (1989), Lévi Strauss (1988), Woods (1986), Willis (1977), entre outros/as.

O tempo participante do pesquisador etnógrafo é importante para que ele de validade e sentidos as ações dos membros da comunidade envolvida. Assim, o objeto da etnografia é "esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural" (MATTOS, 2011, p. 54).

Muitos desafios foram encontrados durante a participação etnográfica com crianças, afinal, como escutá-las? Como interagir, participar e produzir nas relações de interatividade culturas junto dos pares? Tais questões nos remetem as contribuições de autores e autoras que se dedicaram aos estudos das culturas infantis, compreendendo as crianças não apenas como produtos das relações culturais, mas também como produtoras de culturas, quais, ao apropriar-se das referenciais produzidas pelo mundo adulto, reinventam, transformam e ressignificam seus sentidos, formas, usos e operações. "O etnógrafo "inscreve" o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente" (GEERTZ, 1989, p. 29).

O sociólogo da infância, Willian Corsaro em seu artigo "Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas" (2005) descreve desde seu primeiro dia na entrada em campo, as dificuldades enfrentadas para ser acolhido entre as crianças, e problematiza alguns marcadores, talvez, insuperáveis na construção da relação entre os pares, como as características físicas (tamanho) e a idade. Corsaro, interroga se esses marcadores inicialmente já oferecem resistências no contato com as crianças, pois as relações de poder estabelecidas presumem o adulto como aquele que age sobre a criança buscando o controle, a implementação das regras, as sanções punitivas em ocasiões de desobediência, entre outros aspectos.

Portanto, nossa entrada em campo exigiu desnudarmos de uma perspectiva adultocêntrica, ou seja, desta prática social que estabelece o poder aos adultos deixando as crianças com menos liberdade devido a hierarquização cultural para que pudéssemos observar as culturas infantis.

Acerca da noção de "Culturas Infantis", a pesquisadora Fernanda Muller (2006, p.557) retoma Sarmento (2003), escrevendo:

> Sarmento (2003) aponta que a questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia em

> relação aos adultos. No entanto, o autor (2003, p. 8) reconhece que o debate não se situa no fato das crianças produzirem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos: em culturas. Com certeza, as crianças realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos.

Nossa participação e observação nos permitiu retirar a criança da condição de objeto para permiti-las tornarem-se agentes de sua própria ação e discurso, acreditando que elas não sabem menos, quando feita uma análise comparativa ao adulto, mas que elas sabem outras coisas, como nos lembra Cohn (2006). As crianças tem um modo ativo de ser e habitar o mundo, e de acordo com Barbosa (2007), atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde pequenas. "Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões"(BARBOSA, 2007, p.1066).

Levou-se em consideração durante as pesquisas as dificuldades das relações provenientes destes sujeitos que imersos em uma cultura caracterizada pelo poder do adulto sobre a criança, inibe muitas de suas manifestações espontâneas e também dos recursos da linguagem qual acessam para comunicar-se.

Outro importante aspecto a ser destacado, é que todas as pesquisas buscaram a partir dos marcadores sociais de diferenças, como: raça, classe, idade, e gênero compreender como as crianças constituem aspectos de suas subjetividades na interlocução com uma estrutura cultural tecida e arquitetada pelos pilares do racismo histórico, das desigualdades assinaladas entre homens e mulheres, possibilitando a violência de gênero, como também das diferenças entre as classes sociais e seus preconceitos delas provenientes.

No contexto brasileiro, como já apontaram os sociólogos Bastide e Fernandes ([1955] 2008, p. 95), o fenótipo negro tornou-se um signo social de identificação da pobreza, da exclusão, passando a se constituir como um "ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de um indivíduo isolado, como *socius* e como pessoa, tanto quanto definir o destino de uma raça".

Esse processo de estratificação raça-classe influencia diretamente todas as formas de construção das experiências de gênero, na sua pesquisa de doutoramento Santiago (2017) destaca que em uma manhã de segunda-feira, no ônibus que pegava para chegar até a creche, uma conversa entre duas mulheres negras trabalhadoras, sentadas à frente do meu banco, lhe trouxe novas questões para a sua pesquisa:

- Sabe, tem gente que fala que não se pode ensinar os meninos a mexer na cozinha, mas eu ensinei meus filhos desde pequenos a cozinharem, se não eles morriam de fome!! Eu passo o dia todo fora, eles têm que ir à escola, tem que comer, se não ensino quem iria fazer pra eles? Crio meus filhos sozinha!

- É, você tem razão, eu também boto meus filhos a ajudarem, mas olha lá em casa quem cozinha bem mesmo é o meu marido, ele bebe a pinga dele, mas faz ummacarrão delicioso! (Fragmento diário de campo, março de 2016).

Homens na cozinha? Ensinar os filhos desde pequenos a cozinharem? Isto lhe parece muito distinto dos ideais prescritos de masculinidade branca; talvez não corresponda a um ideal de homem provedor que espera sua esposa ou mãe trazerseu alimento, e depois o sirva em uma relação senhorial-patriarcal. Nesse processo é possível haver momentos em que o machismo esteja colocado à frente, mas o que viso destacar é como a experiência das relações de gênero é marcada pela estratificação de classe e pelo processo de racialização.

Gobbi (1997), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Lápis vermelho é de mulherzinha? Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*, destaca que muitas das mães das crianças que participaram da pesquisa afirmam que ensinavam algumas tarefas domésticas para os filhos, afim de que pudessem desempenhar tarefas quando estivessem sozinhos ou com suas esposas. Para a autora, essas mudanças apresentadas e carregadas pelas mulheres mães de meninos levaram à reflexão da necessidade de se relacionar etnia, classe social, raça e gênero para a compreensão das diferentes infâncias.

Com relação ao ato de cozinhar, é necessário destacar que existe um processo de diferenciação quanto à classe social que o executa, pois verificamos, em grandes restaurantes, considerados os que servem os melhores pratos, homens brancos coordenando as atividades da cozinha, e sendo os melhores chefes. O ato de cozinhar ganha dimensões diferenciadas conforme a classe social em que está inserido, bem como apresenta aspectos distintos em relação às questões raciais e de gênero, os quais são estabelecidos pelos *status* sociais construídos por essa atividade. Por exemplo, um homem branco, de classe média, ao tornar-se um *chef,*ganha um *status* de masculinidade, por representar diretamente o gestor da cozinha, aquele que dita ordem e detém todos os saberes relativos aos pratos que serão elaborados.

> O que pretendemos argumentar é que na história do capitalismo o domínio de classes apareceu desde o início entrelaçado com o discurso de raça. Em suma: a noção moderna de raça, bem como as diferentes formas históricas de racismo a que ela deu origem, representa um dispositivo de comando constitutivo de todas as formações capitalistas modernas (CURCIO; MELLINO, 2012, p.08 – *tradução livre*).

A classificação racial foi um dos elementos principais para a hierarquização social, como mostra Boaventura (2006); a relação de dominação e criação de privilégios é consequência e não causa da hierarquização e pode ser considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior. Nesse sentido, numa sociedade construída por estruturas escravocratas e racialmente pensada para o benefício da população branca, não possibilita as pessoas negras iguais oportunidades de acesso a postos de trabalhos, escolaridade, etc.

A cor é um critério objetivo de estratificação. E mais, remete o indivíduo a uma raça, remete-o a uma classe. É, portanto, símbolo de uma classe (ALMEIDA, 1976). Na lógica hierárquica da racialização, a cor foi selecionada como marca racial que serviria para identificar socialmente os sujeitos, ela passou a ser "um símbolo da posição social, um ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de indivíduos isolados, como *socius* e como pessoa" (BASTIDE, FERNANDES, 2008, p.95). Como destaca Akotirene:

> Enquanto as mulheres brancas têm medo de que seus filhos possam crescer e serem cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pela necropolítica, que militar e confessionalmente matam e deixam morrer, contrariando o discurso cristão elitista-branco de valorização da vida e contra o aborto – que é um direito reprodutivo. Não havemos de escapar desta encruzilhada teórica (2018, p. 17).

Ao encontro do pensamento de Akotirene (2018), quando pensamos a respeito do imaginário do homem negro que exerce a atividade de cozinheiro, corremos o risco de recairem sua expressão histórica de feminilidade negra, prescrita pelo racismo, que liga as negras às figuras de cozinheiras. Essa atividade é considerada um trabalho mecânico e braçal, retirando o seu papel intelectual, passando a ser associada a uma característica feminina, na qual não se deve pensar, apenas executar a ordem, assim como é associada aos negros. Explicar que não é a prática cultural que determina o gênero, mas o processo pelo qual a discriminação é construída é o que estabelece essas relações.

As mulheres negras, ao ensinarem seus filhos a cozinharem, rompem as fronteiras do racismo, da estratificação de classe e do sexismo, apontando que essa atividade não é exercida somente por elas, e que seus filhos possuem todo potencial de organização e gerenciamento de uma cozinha.

O gênero, como aponta Brah (2006), é construído de maneira diferente, conforme a nossa localização nas relações de poder; não existimos simplesmente como mulheres ou homens, mas como categorias diferenciadas, tais como mulheres de classe trabalhadora, mulheres negras, homens camponeses. Cada descrição representa uma condição social específica, a partir da qual são forjadas vidas.

Essa forma de percepção permite que se "desessencialize" o gênero, já que este não se torna um ponto de partida já dado, mas sim um pressuposto ou construção que se pode formalizar de forma não arbitrária, por meio de experiências, práticas e discursos. Além disso, "o gênero é uma interpretação da nossa história dentro de uma constelação discursiva específica – uma história na qual somos sujeitos da construção social e estamos a ela sujeitados" (ALCOFF, 1988, p.431).

O exercício de pensar as relações de modo interseccional, segundo McClintock (2010), possibilita uma ruptura no pensamento moderno, produzindo ideias teóricas pós-coloniais: raça, gênero e classe não são campos distintos e isolados da experiência. O gênero não é somente uma questão ligada aos atributos culturais construídos a partir de um "sexo biológico", mas também é uma questão de classe, de uma pilhagem colonial. Raça não é somente uma questão de cor da pele, mas também uma questão de divisão social das forças de trabalho, incubada pelo gênero. Esses domínios não são redutíveis ou idênticos entre si, existem em relação íntima, recíproca e contraditória.

Deste modo, como a infância não pode ser pensadaabstratatorna-se fundamental conceitua-la de modo interseccionado, para compreendermos a gênese da transformação de diferenças em elementos para justificar as desigualdades criadas pelo sistema capitalista, que privilegia um padrão de sociedade e de sujeito e sem dúvida excluem a/o cidadã/o pouca idade (cf. BENJAMIN, 1984). Cabe urgente falar em interseccionalidade entre raça/etnia, classes sociais, gênero e **idade** (SANTIAGO; FARIA, 2018 – *destaque do autor e da autora*), inclusive discutir essa vertente epistemológica no âmbito da educação básica brasileira.

Nos diversos espaços da escola, como destaca Pereira (2018), as atitudes de intolerância étnica e racial, de gênero e de discriminação, fatores como o isolamento e o medo de ser tratado como diferente e inferior, bem como a negação de si para se sentir incluído no ambiente escolar são elementos que podem causar no encontro com o outro, um impacto nas formas como as crianças que ingressam no primeiro ano do ensino fundamental se relacionam afetivamente e vivenciam suas experiências educativas.Assim, pensar uma educação para o ensino fundamental é imprescindível que se dedique a atenção em conhecer a infância vivida nesse contexto.

Existe uma grande distância entre o que se projetou para o ensino fundamental de nove anos e o que vem se materializando, em contextos concretos de turmas de primeiros anos (ROCHA; RIBEIRO, 2017). Muitas vezes, se esquece das crianças pequenas, omitindo a sua produção e retirando o seu protagonismo na organização das práticas pedagógicas. Como destacam Quinteiro e Carvalho (2016) o direito à infância na escola deve ser entendido como uma perspectiva de mudança educacional radical e não deve ser confundido nem limitado à ampliação nem à antecipação da escolaridade obrigatória, indica-

da como suposta recuperação da cidadania. Isto estabelece o paradoxo que sombreia a concepção de infância que considera as crianças sujeitos de direito (NASCIMENTO, 2013).

Aliado a essa reflexão, outras questões se colocam: como conhecer mais sobre essas crianças e a infância que constituem os anos iniciais do ensino fundamental? Como elas vêm construindo conhecimento e suas relações de amizades a partir da estrutura racista, sexista e adultocêntrica da sociedade?

Partimos da perspectiva que no entretecer desses processos "[...] é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância, [...] as culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas" (BARBOSA, 2007, p. 1062). É preciso indagar o que a ampliação das possibilidades que as crianças encontram de interagirem entre elas, com os adultos e com os conteúdos curriculares, com os diferentes espaços da escola, e seus acessos, proporcionam ou impedem.

Nos diferentes momentos de horário escolar é possível notar que as crianças estão reproduzindo-interpretando as hierarquizações de poder da cultura escolar – considerando ou não a existência do outro que pensa e senti de forma diversa. As suas diferentes experiências de infância perpassam por variações de gênero, espaço geográfico, classe social, grupo de pertencimento étnico e outros marcadores sociais. Portanto, a maneira como a criança estabelece as diferenciações sociais, relaciona e vivencia a infância está ligada a essas referências contextuais (PEREIRA, 2018).

Então, como, de fato, elas lidam com a diferença e a diversidade? Como meninas e meninos interagem e constroem seus laços afetivos?

Sobre a afetividade e a solidão da mulher negra, bellhooks[177] (2000) elucida que, "muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso" (bellhooks, 2000, p. 188), pois a violência estrutural e sistêmica de uma sociedade racista e sexista leva as pessoas, sobretudo as mulheres e meninas negras, a silenciarem-se afetivamente.

A afetividade e sua construção não se dão linearmente, mas em fluxos, movimentos, redes e conexões, nas relações entre as pessoas e o mundo. Ela propicia encontros, contatos, afeto e afetações, pensamentos individuais e coletivos, sentimentos de amor, ódio e cuidado, aborda-la pelas ações e práticas educacionais é fundamental para reverter o quadro de exclusão, subalternização, invisibilidade das crianças (TRINDADE, 2006).

[177]Pseudônimo grafado em letras minúsculas da pesquisadora norte-americana Gloria Jean Watkins. Ela justifica a assinatura de suas obras como "bell hooks" afirmando que o que é mais importante em seus livros é a substância e não quem o escreve. Disponível em: http://variaspartesdemim.blogspot.com. Acesso em: 22 mar. 2017.

No campo da antropologia das emoções, verifica-se, mais recentemente, um movimento no sentido de tomar os discursos emotivos como práticas situadas em jogos de relações sociais e negociações de poder. Com isso, a emoção deixa de ser vista como experiência interna, subjetiva, para ser analisada como prática discursiva com efeitos externos, extrapolando o chamado domínio do privado. Tem-se constatado também que as representações sobre as relações de amizade abarcam modos distintos de diferenciação social, existindo marcas de classe, gênero, raça/etnia, idade e outros marcadores sociais (REZENDE; COELHO, 2010).

Dessa maneira, a amizade pode ser vista como um contexto relacional específico cujas expectativas e valores são acionados e articulados com várias dinâmicas sociais. Embora vivida como uma opção subjetiva, a amizade é concebida e praticada com significados, normas e valores culturalmente definidos. Assim, longe de ser inexpressável ou uma forma incomum de se portar perante a sociedade, a amizade precisa ser tratada como uma via de acesso privilegiado para pensar a pessoa em sociedade (REZENDE, 2002).

Diante de tais apontamentos, como ressalta Pereira (2018) é possível compreender que ao ater-se nas relações de amizades das crianças, é imprescindível que se faça uma análise de como elas pensam sobre si próprias e a respeito dos outros, por exemplo, como negociam o espaço pessoal e coletivo, concepções de gênero, raça, classe e idade. Respeitando os modos de ser das crianças, se interessando por elas, pelo que pensam, constroem e vivenciam. Responsabilizando-se em oferecer experiências positivas e tempo às crianças e os/as adultos/as, sem a intenção de roubar-lhes o tempo, bem como ater-se ao clima emocional procurando manter a serenidade para estabelecer uma relação de confiança, criando espaços solidários (BARBOSA, 2014).

Cabe destacar que foram privilegiadas nestas pesquisas observações acerca da dimensão inteligível para conectar marcadores como gênero e sexualidade. Assim, crianças que passaram a manifestar-se ou experimentar papéis de gênero distintos daqueles programados pelos códigos sociais, eram observadas com estranhezas e marcadas pela desconfiança quanto sua sexualidade, vistos, muitas vezes como crianças com tendências homossexuais. Denominamos esse sistema inteligível de articulação entre as categorias sexo, gênero e sexualidade, como gêneros inteligíveis, como destacou Butler (2008, p. 48) em sua obra *Problemas de Gênero*:

> Nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra-se performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constitutivo da identidade que supostamente é.

Os modos disciplinares da creche, pré-escola e escola como instituições socializadoras e educativas, aparecem como dispositivo de domesticação do corpo da criança e das tentativas de governamento da infância. Por isso, a sexualidade e o gênero passam a fazer parte de um conjunto de práticas construtivas que visam constitui-las no regime do padrão e na normalidade heterossexual, regida em sistema consonante e inteligível.

> Enfim, governa-se a infância com o objetivo de conduzi-la para determinados "lugares" numa cultura, para determinadas posições numa sociedade e para determinadas formas de vida já partilhadas por aqueles que já estavam aí. Assim, o que se coloca em questão e é da maior importância não é apenas sabermos como isso está sendo feito, ou seja, de que maneira que se governa hoje a infância, mas sim para onde essas formas de governamento a estão levando. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos. (VEIGA-NETO, 2015, p.56)

Logo, as creches, pré-escolas e primeiros anos do ensino fundamental emergem enquanto lócus de construção e perpetuação das desigualdades, das práticas racializadoras e sexistas. Mas também, de suas contradições e de micropolíticas de resistências, tanto por parte das crianças quanto pelos/as adultos/as que compõem esses espaços sociais, buscando o que não é inferno dentro do inferno.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte (MG): Letramento/Justificando, 2018.

ALCOFF, Linda. Cultural Feminism versus Poststructuralism: The Identity-Crisis in FeministTheory. **Signs**, v. 3, nº 13, p. 405-436, 1988.

ALMEIDA, Maria Suely Kofes de. *Entre nós, os pobres, eles os negros*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, IFCH/UNICAMP, 1976.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v 9, n 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

_____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v 28, n 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BASTIDE, Roger; FLORESTAN, Fernandes. **Brancos e negros em São Paulo**. São Paulo: globo, 2008.

bellhooks. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras**. Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000, p. 188-198.

BRAH, Avat. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2010.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, Willian Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CURCIO, Anna; MELLINO, Miguel. La Razza al Lavoro: Rileggereilrazzismo, ripensarel'antirazzismo in Itália. In: CURCIO, Anna; MELLINO, Miguel. (Orgs.) **La razza al lavoro**. Roma: Manifesto libri, 2012, p. 07-36.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha? Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes tropicos**. Barcelona: Paidós, 1988.

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos;FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação Emancipatória. **Crítica Educativa**,Ufscar, Sorocaba:v. 2, p. 38-50, 2017.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de.A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Availablefrom SciELO Books.

McCLINTOCK, Anne. **Couro imperial**: raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistências. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, mai./ago., 2006.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Tupi or not tupi: escolarizaçãodesde o nascimento, a quem serve? Educaçãonão é escolarização... Principalmente

quando se trata da educação da pequena infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, et al (Org.). Dossiê Infância e Educação. **Leitura: Teoria &Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 153-168, nov. 2013.

PEREIRA, Artur Oriel. **Culturas infantis, amizades e suas intersecções entre gênero, raça, classe e idade: um estudo das relações entre crianças no primeiro ano do ensino fundamental**. 24f. Projeto (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2018.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. O Ensino Fundamental de Nove anos e o Direito à Infância na Escola não são sinônimos! **Revista Pedagógica**, (Unochapecó Online),v. 17, p. 119-135, 2016.

REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. **Antropologia das Emoções**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

REZENDE, Claudia Barcellos. **Os significados da amizade**: duas visões de pessoa e sociedade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedito. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, maio-ago., p. 237-258, 2017.

SANTIAGO, Flávio. **Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado!** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

_____. **Não é nenê, ela é preta, se vira sozinha**: (Re)interpretações das intersecções entre,as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche. 82f. Relatório de qualificação (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2018.

_____. e FARIA, Ana Lúcia Goulart de.Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche: por uma pedagogia da não violência. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

TRINDADE, Azoilda L. T. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres**: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância. In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 49-56.

WILLIS, Paul E. **Learning to labor**: *working class kids get working.* Farnborough,Eng: SaxonHouse, 1977.

WOODS, Peter. **Insideschools**. *Ethnography in educational research*. London: Routledge, 1986.

EXPERIMENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS: UM ENCONTRO COM OS BEBÊS

Loani Cristina Buzo Pontes
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, São Paulo, Brasil.
loani.cbp@gmail.com

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais na Educação, Campinas, SP, Brasil.
gabigt@g.unicamp.br

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas experimentações iniciais acerca do uso da cartografia, tal como formulada por Gilles Deleuze, Félix Guattari e Fernand Deligny para pensar o encontro da pesquisa com os bebês através de um outro dispositivo, não como aqueles tradicionalmente conhecidos nas pesquisas acadêmicas, mas como uma possibilidade metodológica num campo de pesquisa onde não cabem as metodologias tradicionais, uma vez que os desafios da pesquisa com bebês nos chama à busca dessa nova perspectiva. Uma forma de dar voz e visibilidade a aquilo que passa, e que potencialmente forma e cria a realidade. A palavra encontro, intencionalmente colocada nesse contexto, diz respeito, a esse movimento de pesquisa que quando encontra o bebê, encontra também sua potência de agir, de afectar-se. A isso serve a cartografia, para buscar a intensidade desses afectos. Ao invés das respostas e determinações, necessidade que acompanham as pesquisas acadêmicas, a cartografia pergunta pelo encontro das coisas no movimento, questiona a realidade. E é nas perguntas, encontros e afectos que parte este trabalho, não na busca de um manual, ou uma fórmula mágica, mas como forma de compartilhar as inquietações vivenciadas nessa prática de pesquisa. Dessa forma, pensar a cartografia como uma possibilidade de pesquisa com bebês, que olha para o processo, retrata o movimento, pensando o cartógrafo como aquele que experimenta e vivencia a pesquisa a medida que cartografa.

Palavras-chave: cartografia, bebês, metodologia de pesquisa.

Pensar os atuais movimentos de pesquisa em torno dos bebês, requer desconstruir uma série de fundamentos e conceitos já fixados e pré-estabelecidos nas pesquisa que envolvem bebês e crianças pequenas, de forma a produzir uma nova metodologia de pesquisa, capaz de seguir e visibilizar os agires dos bebês, um método que nos permita olhar os processos singulares das vivências, experimentações, encontros, afectos, temporalidade e espacialidades.

Nesse sentido, compreende-se que os bebês ainda estão de fato invisíveis em diversas pesquisas que se supostamente se debruçariam sobre eles e é por isso que buscar novas possibilidades de pesquisa se faz tão urgente.

Uma dessas possibilidades deriva do diálogo com a filosofia de Deleuze e Guattari e a pedagogia não convencional de Deligny, com seu trabalho a partir da cartografia.

Nossa propostadialoga com os conceitos desenvolvidos inicialmente por Gilles Deleuze e Félix Guattari no campo da filosofia como possibilidade de mapear "as paisagens e movimentos do ser e estar", a partir do encontro, da experiência, dos agenciamentos e de uma outra temporalidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Sob o mesmo movimento de pensamento trazemos como potencialidade para pensar o bebê nas pesquisas a cartografia, tal como desenvolvida por Fernand Deligny, em Cévennes, no sul da França, lugar de acolhimento de crianças autistas e surdas, Consideradas como "não adaptáveis" à sociedade, desprovidas do que Deligny chama de perorar (DELIGNY, 2018) e sobre as quais os processos de normatização não cabia. Diante dos inúmeros desafios na educação e cuidados dessas crianças, Deligny se coloca na posição de observar e mapear seus trajetos, numa tentativa de compreender suas vivências e singularidades.

Dessa forma, ao pensar os bebês também como seres desprovidos de linguagem, não objetivados, onde a identidade (etária, de gênero, de pertencimento cultural, étnico-racial) ainda não está dada, torna-se potente pensar a cartografia e seus instrumentos para mapear os trajetos e as diferentes relações que se estabelecem a partir daquilo que potencialmente nos escapa, mas que é capaz de criar, mover e diferir.

OS BEBÊS E A GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

A Geografia da Infância, enquanto parte do que temos denominado como Estudos da Infância[178] tem se situado a partir da década de 70, do século passado, como um campo de acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades. Postulados de um viés da Geografia humanista passam a iniciar uma série de registros que "buscam desvelar o ser e estar das crianças no espaço" (LOPES, 2013)

A forte crítica ao estudos estatísticos e ao reducionismo economicista do movimento marxista dentro dessa ciência (LOPES, 2013), ela busca compre-

[178]Social Studies of Childhood ou ainda New Social Studies of Childhood. Trata-se de subdisciplinas criadas nas diversas disciplinas nas Ciências Humanas e Sociais para tratar da infância: Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, a Geografia da Infância, a História da Infância, a Filosofia da Infância, a Psicologia da Infância e a Pedagogia da Infância. (Tebet, 2013, p.7)

ender a singularidade do mundo humano, especialmente das crianças na sua relação com as pessoas e a natureza, sem desconsiderar nesse processo seu comportamento geográfico, sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar (TUAN, 2013).

A respeito da construção dessa ideia de espaço e lugar, Tuan (2013) nos traz a ideia de lugar como aquele construído:

> "a partir da experiência dos sentidos, envolvendo sentimento e entendimento, num processo de envolvimento geográfico do corpo amalgamado com a cultura, a história, as relações sociais e a paisagem". (TUAN, 2013, p. 7)

Segundo Tuan (2013) esse lugar se torna o *habitus social* que dá sentido a existência, o lugar da pausa. Enquanto espaço remete a uma ideia de liberdade, onde precisa ser defendido contra invasores:

> "As ideias de 'espaço' e 'lugar' não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço e vice-versa. Além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar." (TUAN, 2013, p. 14)

A partir do desenvolvimento desse viés humanístico da Geografia no tocante à percepção do ambiente que o cerca, pode-se considerar que afina-se a um pensamento da filosofia, onde, nada pode ser ignorado dentro da complexidade desse relacionamento entre os elementos heterogêneos que a compõem.

A partir do diálogo entre as diferentes abordagens que caracterizam o lugar da criança na Geografia da Infância incluímos nesse debate a posição singular, mesmo que ainda marginal, do bebê nos estudos. Trata-se de mapear o lugar do bebê na trama social. Demonstrar qual o seu papel na construção da sociedade e também dos espaços destinados a eles.

Trata-se de olhar para a experiência geográfica dos bebês, e de que forma elas atuam e impactam nos processos de individuação, subjetivação e singularização. Elementos que nos ajudam a pensar o modo como os bebês experienciam o espaço e as relações que estabelecem quando este se torna um lugar (TUAN, 2013).

A CARTOGRAFIA E OS BEBÊS

> Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco". (OLIVEIRA, T.; PARAÍSO, 2012,p. 161)

Pensar na relevância das pesquisas que mapeiam a partir do olhar da criança, especialmente dos bebês, as experiências, vivências e quaisquer outras questões sociais e geográficas, onde o foco seja o ser e estar do bebê e os processo de individuação, subjetivação e singularização, nos levam ao debate sobre as possibilidades metodológicas de pesquisa com bebês.

> "Todavia, ainda que essa questão já tenha caminhado alguns passos no âmbito das produções acadêmicas, hoje ainda é comum que o ponto de vista das crianças seja desconsiderado em pesquisas sobre meio ambiente, trânsito, moradia e outras questões que afetam diretamente suas vidas, fato bastante contestado por autores como Qvortrup (2011)" (TEBET, 2018)

O bebê, nesse sentido, está situado muitas vezes no que podemos chamar de "ponto cego" das pesquisas e estudos, sejam eles relacionados aos Estudos da Infância, da Educação ou as Ciências Sociais, uma vez que abarcar essa especificidade implica abandonar os fundamentos e a certeza dos conceitos pré-fixados para assim produzir um novo olhar, inaugurar um novo campo epistemológico, tendo em vista que as metodologias utilizadas nas pesquisas com crianças nem sempre são potentes o suficiente para abarcar a singularidade do bebê. É preciso estabelecer uma outra linguagem na pesquisa com bebês.

Para este debate, à luz de uma possibilidade potente de metodologia de pesquisa com bebês insere-se a cartografia, tal como desenvolvida por Gilles Deleuze, Félix Guattari(1995) e Fernand Deligny(2018), uma vez que produz um método outro, que escapa ao sentido tradicional.

Desconstruir até mesmo a etimologia da palavra método *(metá-hódos),* onde *metá* significa metas e *hódos* caminho, o que nos levaria a pensar, pelo sentido etimológico da palavra que é necessário se criar metas para o caminho. Já a cartografia vem para propor a inversão: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá:* a meta se constrói ao longo do caminho (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015).

A abordagem teórico-conceitual da cartografia tem como base relevante a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, no livro Mil platôs (1995). Após revistar diversos projetos filosóficos como o método intuitivo de Henri Bergson, ou a genealogia de Michel Foucault, Deleuze (2004) traz para a cartografia as noções de multiplicidade e temporalidade. De acordo com Aguiar (2010), Deleuze (1990) parece se inspirar no conceito de dispositivo:

> "[...] como um conjunto linear de elementos moventes e heterogêneos. Duração e Dispositivo, a meu ver, são a base de um dos princípios da cartografia, o Rizoma: uma imagem do pensamento múltiplo." (AGUIAR, 2010).

Um método de pesquisa pensado como uma paisagem (bases conceituais da Geografia) que muda a cada momento e que vão se construindo na relação com o próprio objeto de forma processual, assumindo a experimentação como

atitude. Plano da diferença e do diferir, onde o pesquisador é convocado mais para acompanhar do que para representar. "Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicações em processos de produção, conexão de redes ou rizomas." (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10).

Cartografar bebês é como dilacerar uma parte do corpo da pesquisa e reconstruí-la num percurso que não é dado de partida, uma operação de invenção da vida de virtualização da existência e dos territórios educacionais, nos quais os bebês produzem modos outros de ser e estar.

> "numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e perigo [...] análise das linhas, dos espaços, dos devires. Fazer cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, 'conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente'. " (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.21 apud OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

Durante muito tempo as pesquisas em educação, principalmente àquelas que se desenvolveram em torno da criança e dos bebês centravam numa completa busca viciante por fundamentos ou uma realidade tomada como pré-existente, um estado de coisa, sobre a qual o pesquisador assentaria seus modos de produção de verdades. Ao fim temos um pesquisador que não faz nada além de registrar e representar uma "realidade fotográfica", capturáveis pela sua passividade no processo.

> "No traçado de um mapa, como em toda a geografia, a cartografia precisa dar conta da constituição de paisagem; dar, pois, conta da longitude e latitude. Do lado da longitude, um território já é um composto de partes, de espaços desconexos, que cabe à cartografia desenhar – do que é composto um território de investigação? Que linhas compõem um currículo, uma prática docente, uma metodologia de ensino, uma sala de aula, uma escola? Do lado da latitude, um território é somente medido em termos de potência e graus de afecção (DELEUZE; GUATTARI, 1997 apud OLIVEIRA, T.; PARAÍSO, 2012).

E foi provavelmente, pela movência e busca por encontrar aquilo que foge a norma das referências e bases fundamentadas, formadas a partir da captura de uma realidade já pronta e estabelecida que se desenvolveu o movimento de Fernand Deligny para pensar e olhar para as crianças surdas e autistas em Cévennes a partir da cartografia.

MÉTODO CARTOGRÁFICO DE DELIGNY

A cartografia desenvolvida como método por Fernand Deligny (2018)[179], pedagogo francês, que preferia ser chamado como "poeta e etólogo" ocorreu

[179] Obra originalmente publicada em 1993.

durante o desenvolvimento do cuidado e educação num espaço de acolhimento de crianças autistas e surdas em Cévennes, sul da França, lugar no qual trabalhou por mais de cinquenta anos. As crianças encaminhadas a este tipo de acolhimentos era consideradas como aquelas que "não se adaptaram a sociedade": crianças delinquentes, psicóticas, autista, ou nas palavras desse pensador, simplesmente "crianças à parte"

Deligny preferia o termo "etólogo" a educador, utilizando-a como imagem para sua forma de atuar, buscando a todo momento, novas maneiras de dar a essas crianças uma oportunidade de sobreviverem a uma sociedade excludente e normativa. Seu método questionava a centralidade da linguagem, a educação formal. Repudiava o encarceramento das crianças, preferindo criar espaços para trocas e encontros.

Para dar voz àqueles que são, segundo o próprio autor, desprovidos do perorar[180], Deligny desenvolveu a cartografia, como um tipo de desenho no qual registrava os percursos "espontâneos" da criança autista, seus hábitos, gestos e percepções livres de qualquer desejo de representação. E é dessa ausência do perorar que Deligny rompeu com os paradigmas da sua época e criou o que é chamado de antropologia alternativa, política a qual pensou em como mapear formas inéditas de viver junto.

> "Porém, como criar um comum com pessoas que funcionam de modo radicalmente diferente sem impor-lhes de antemão as regras de funcionamento dessa vida? O comum é então ao mesmo tempo o ponto de partida e o objetivo do "projeto". Para tal, Deligny buscou formas de territorialização comum do espaço." (MIGUEL, 2015, p. 59)

Dentro desse local de acolhimento haviam diversas unidades como acampamentos numa pequena chácara onde as crianças eram livres para circular e experimentar como quisessem a vida no território (MIGUEL, 2015).

O método da cartografia desenvolvido por Deligny (2018) é composto por desenhos, fotos, vídeos e mapas.

Os mapas surgiram como uma possibilidade de afastamento da relação física com as crianças autistas, uma vez que elas se batiam, mordiam e reagiam dessa maneira com quem quisesse se aproximar. Um afastamento físico, da necessidade de enquadramento a norma, mas uma aproximação do olhar atento e dos registros realizados a partir dos trajetos dos autistas.

Mais do que registrar a disposição e movimentação dos autistas no espaço, era preciso olhar para o *agir* do autista, diferente do *fazer* do sujeito já objetivado, normatizado. Um *agir* sem finalidade, fluxos dos desejos, os quais

[180]"Concluir um discurso; falar com afetação, com pretensão" (FERREIRA, 2006, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa)

Deligny chama de *linhas de erro* [181](MIGUEL, 2015). Essa forma de agir rompe com com a ordem, atravessa, desvia, congela, move, invade, por fim produz o *erro* no bom senso da normatização.

> "A cartografia é questão de performance como afirmam Deleuze e Guattari em Rizoma, no sentido em que a cartografia é componente integrante do processo de territorialização. O espaço se torna território, um corpo comum, graças ao traçar. Permanecendo em termos deleuzo-guattarianos, o espaço é primeiro desterritorializado (e ele será radicalmente desterritorializado para que ele se torne propício aos autistas) para em seguida se tornar território." (MIGUEL, 2015, p.60)

Os mapas não são como "imagens do movimento", imagens nas quais não possamos nos reconhecer, mas reconhecer o outros, reconhecer no desenho o que nos falta no olhar, naquilo que passa, que resta. E é ao resto, ao que passa sem ser percebido que a cartografia serve.

> "Os mapas falam de um Nós produzido pela rede e não por um sujeito específico e isolado. Os mapas são mapas de trajetos, mas também de gestos (fazer o pão ou lavar a louça, varrer a cozinha...), mapas onde vemos micro-acontecimentos: a passagem da criança ao agir a partir de um fazer cotidiano proposto pelos adultos, passagem que se denota em uma linha de erro. E é preciso entender o sentido desses micro-acontecimentos." (MIGUEL, 2015, p. 61)

Apesar da necessidade de entender o sentido desses micro-acontecimento, Deligny nos exorta constantemente sobre os mapas enquanto instrumentos analíticos de um saber positivo:

> "Os mapas, para falar a verdade, não dizem muita coisa, senão que nósnão sabemos, de forma alguma, do que se trata nem o humano, nem o comum" (DELIGNY, 2007, apud, MIGUEL, 2015, p. 62)

Os mapas de fato trazem ao campo do visível os modos como a criança que não possui linguagem se territorializa, como ela experimenta, habita e ocupa o espaço. O grande questionamento está em entender realmente o movimento, muito mais do que pensar os "por quês" ou a origem dele. São modos outros de ver o que não pode ser visto a partir justamente da ausência da linguagem e da normatização do sujeito.

ALGUMAS EXPERIMENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS PARA PENSAR OS BEBÊS

Passando agora para as vivências da cartografia enquanto movimento potente para pensar e olhar os bebês, temos a tese de Doutorado da Julia

[181]Também denominadas como linhas de errância. (DELIGNY, 2018)

Yoko Tachikawa de Oliveira (2016) na qual ela se propôs a traçar os movimentos dos bebês por meio da cartografia trazendo à discussão as possibilidades dessa metodologia para os estudos de bebês, destacando os encontros e afetos na experimentação dos bebês em creche. (OLIVEIRA, J., 2016)

FIGURA 1 - Registro cartográfico denominado de Elisa(OLIVEIRA, J., 2016, p. 73)

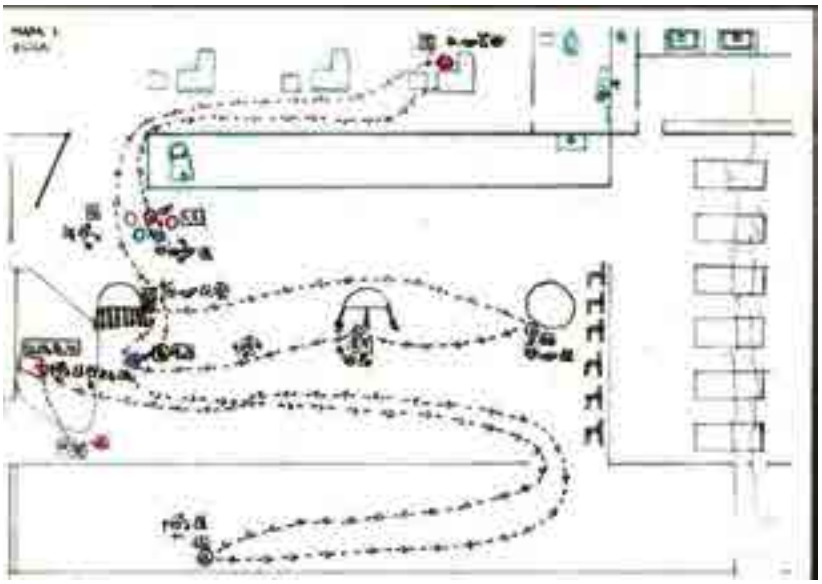
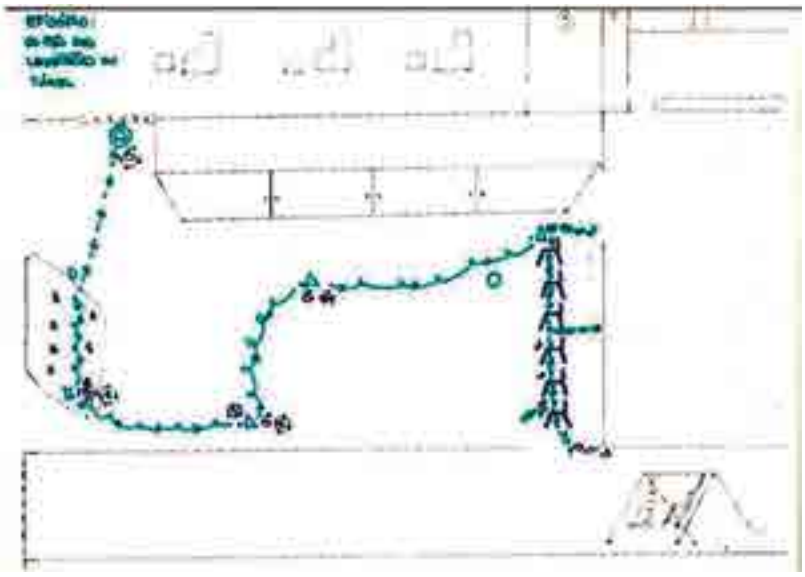


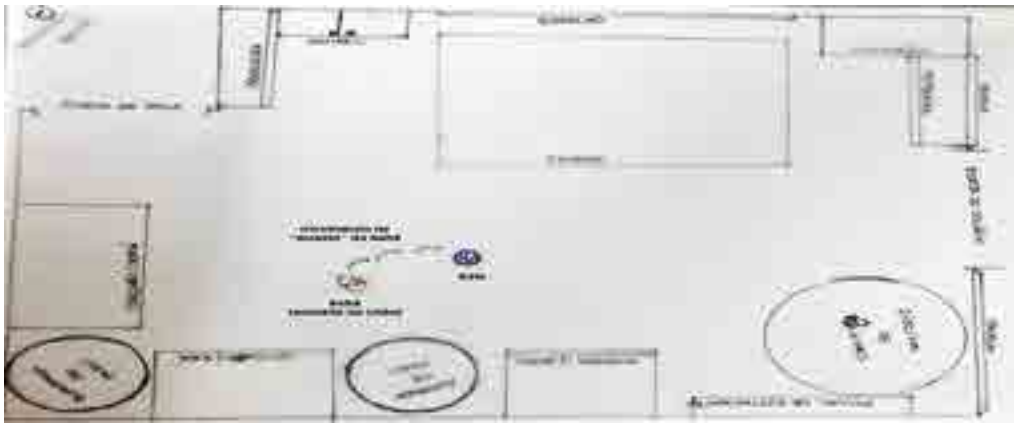
FIGURA 2 - Registro cartográfico denominado de "Os pés dos cadeirões ou túnel"(OLIVEIRA, J., 2016, p. 78)



Outro movimento de pesquisa ainda em processo, trata-se do meu projeto de pesquisa de mestrado, a qual tem como principal objetivo refletir sobre o papel dos bebês na produção do social, a partir do diálogo com a teoria do Ator-Rede, desenvolvida, principalmente por Bruno Latour (2012) para pensar os bebês a partir das formações de redes e de seu papel nelas. Nesse sentido, a cartografia tem ajudado a olhar para essas

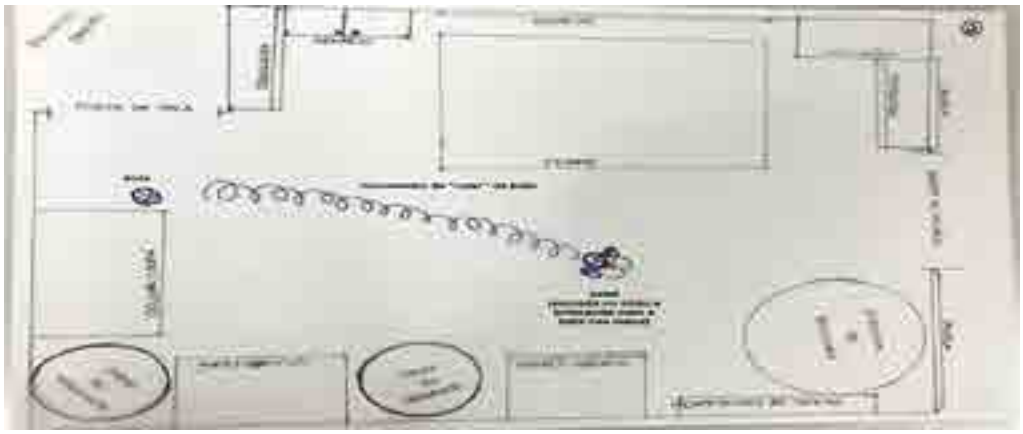
redes a partir dos agenciamentos produzidos pelos bebês em contexto de creche, assim como a formação de grupo e consequentemente a produção do social.

FIGURA 3 - Cena 1: Cartografia realizada num grupo de Berçário para pensar a formação de redes a partir de elementos heterogêneos (Dados da pesquisa da autora)



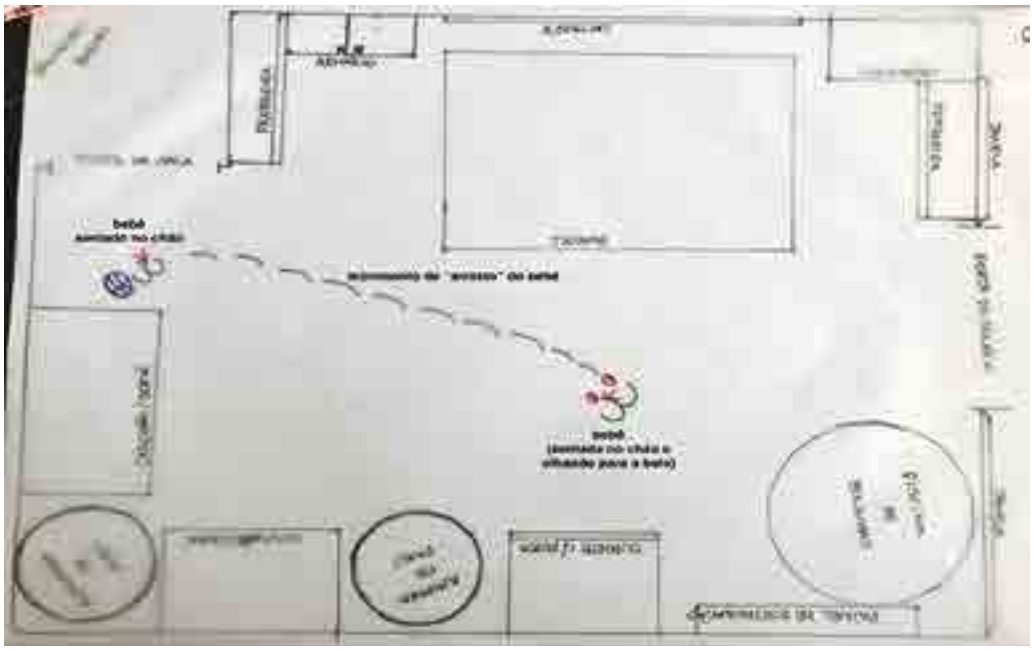
Na cena 1 (acima) temos uma bebê com apenas 1 ano e 3 meses, num processo de agenciamento com uma bolinha de plástico que estava no meio da sala. Ela olha para a bolinha por diversas vezes até que se desloca em direção à mesma. Por uma singularidade da bebê, ela utiliza o movimento de "arrasto" do bumbum como forma de locomoção, uma vez que não engatinha da maneira tradicional nem adquiriu controle da marcha. Essa bebê criou seu modo singular de locomoção e nos obriga, assim a criar um registro específico para si. A partir desse movimento, o bebê em questão estabelece uma rede com o próprio chão para se locomover e com a bolinha que tenta pegá-la.

FIGURA 4 - Cena 2: Cartografia realizada num grupo de Berçário para pensar a formação de redes a partir de elementos heterogêneos.(Dados da pesquisa da autora)



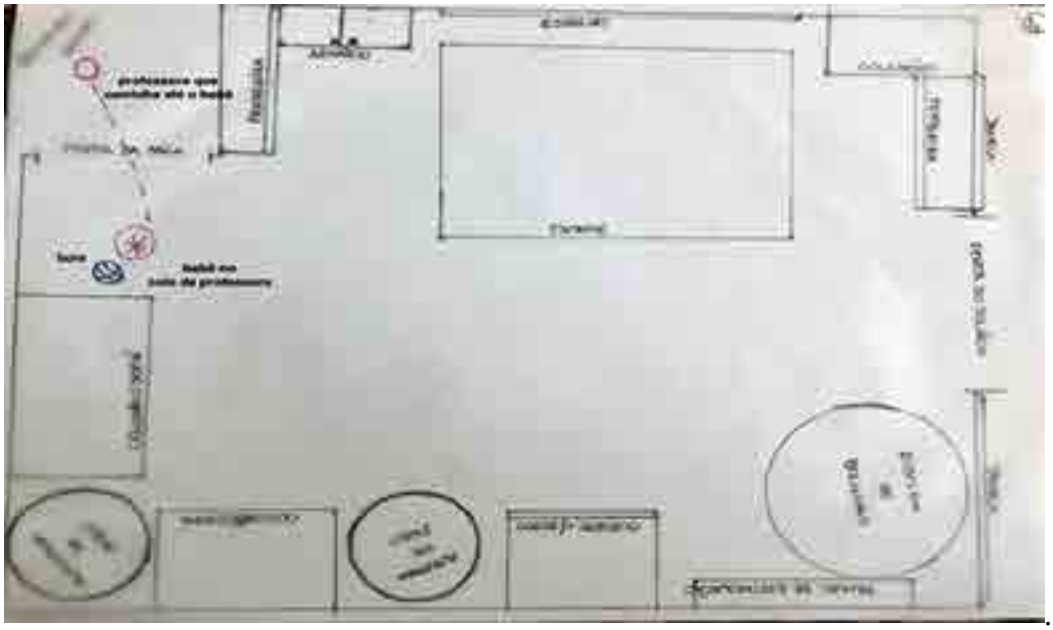
Nesta cena 2, a bebê pega a bolinha e brinca utilizando as mãos, entretanto a bolinha escapa da sua mão e rola até próximo a porta da sala, fugindo ao seu controle.

FIGURA 5 - Cena 3: Cartografia realizada num grupo de Berçário para pensar a formação de redes a partir de elementos heterogêneos.(Dados da pesquisa da autora)



Já na cena 3, após a bola ter rolado para o outro lado da sala, a bebê estabelece contato visual com a bola e se arrasta por quase toda a extensão da sala, se aproximando da bolinha.

FIGURA 5 - Cena 4: Cartografia realizada num grupo de Berçário para pensar a formação de redes a partir de elementos heterogêneos (Dados da pesquisa da autora)



Por fim, na cena 4, quando a bebê chega perto da bolinha, a professora, entrar na sala, não percebe o agenciamento e os fluxos de desejo que moviam o bebê até a bolinha, simplesmente pega a bebê no colo para iniciar o procedi-

mento de banho, "ignorando", não de maneira intencional, a rede estabelecida entre o bebê, o chão e a bolinha de plástico, rompendo-a. Entretanto outra rede acaba por se estabelecer com a educadora e com o próprio procedimento de banho e todos os elementos que o compõem[182].

(IN)CONCLUSÕES

Esses são alguns dos movimentos de pesquisa que tem olhado para o método cartográfico como possibilidade potente para dialogar com a própria "ausência de linguagem", neste caso os bebês. Uma forma de mapear mais que o movimentos e os trajetos, os encontros, aquilo que mobiliza o bebê, o que o afecta e é afectado. Uma forma de olhar o que falta em nós, que nos escapa, o que resta e o que a priori, erra ao controle e a norma.

Os mapas são uma possibilidade imagética de dar um tipo outro de linguagem para os bebês, trazendo-os a cena, seguidos de uma descrição que não tem a função de explicar nada, apenas seguir e descrever o que foi visto, o que poderia nos ter escapado.

> "A escrita cartográfica se deixa viajar na língua e nas palavras, sem começo ou fim, sem vontade nenhuma de chegar a algum lugar. Escreve pelo meio, sem arborescência ou raízes. Uma escrita feita de devir, uma composição de signos para traçar linhas de fuga, querer fluxos, lançar flechas, provocar abalos, abrir alas, até valas, para uma língua desviante que fia e engorda multiplicidades e singularidades. É deixar o verbo fazer-se carne para insuflar a vida. Afinal, não é este um dos sonhos do pensamento educacional - insuflar a vida que habita seus espaços pedagógicos? (OLIVEIRA, T.; PARAÍSO, 2012,p. 161)

Nesse sentido, a cartografia como metodologia de pesquisa com bebês inverte a necessidade de uma referência prévia, conceitos estáticos para seguir o *agir* (MIGUEL, 2015, p. 69).

A cartografia pede o caminhar do pesquisador, desconstrói os fundamentos ao longo do percurso, nos desonera do fardo pesado que é manter as bases conceitos e os fundamentos sempre a nossa frente, de forma a não perdê-los de vista. Ela diz muito mais sobre o percurso. Questiona o caminho e não o ponto de chegada, sequer o ponto de partida, afinal, cartografar é andar e questionar o próprio caminho e os motivos de caminhar, na maioria das vezes não planejado.

Basta apenas seguir os bebês e dessa forma questionar o quadro estático sob o qual tudo deveria se enquadrar. Trazer ao campo do visível e do sensível, todo o diferir singular que o encontro dos bebês no tempo, na relação e no es-

[182]Conceito de rede retirado a partir dos estudos da teoria do Ator-Rede de Bruno Latour (2012)

paço se dá quando observamos aquilo que nos escapa, quando damos atenção ao que resta, ao resto, ao vago (DELIGNY, 2018)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lissiane Machado. **As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual.** Trabalho apresentado no GP Geografias da Comunicação do X Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4047519/mod_resource/content/0/Deleuze%20e%20o%20método%202.pdf. Acesso em 03/10/2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Editora 34, Rio de Janeiro, 1990

_____, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs.** Editora34, v.2., São Paulo, 1995.

_____, Gilles. **Imanência: uma vida.** Revista Educação e Realidade, v.27, p. 10-18, jul/dez.2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079/19291. Acesso em 08/11/2018.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos.** Tradução: Lara Christina de Malimpensa. 2.ª edição. Editora n-1 edições. São Paulo, 2018.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social.**Edufba, Salvador, 2012. Edusc, Bauru, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.22, n.49/1, p.283-294, maio/ago.2013. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915. Acesso em 01/11/2018.

OLIVEIRA, Julia Yoko Tachikawa. **Trajetórias e caminhos: uma cartografia dos bebês.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8477?show=full. Acesso em: 02/10/2018

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação.** Pro-Posições | v. 23, n. 3 (69) | p. 159-178 | set./dez. 2012

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Editora Sulina, Porto Alegre, 2015.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2307. Acesso em: 03/10/2018

_____, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. **Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção.** UNICAMP, Campinas, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649692. Acesso em 03/11/2018.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução: Lívia de Oliveira. Eduel, Londrina, 2013

IMAGENS DA VIDA: O OLHAR E AS REFLEXÕES DAS CRIANÇAS E JOVENS SOBRE O DISTRITO FEDERAL

Maria Lidia Bueno Fernandes[183]
Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e Construção do Conhecimento (GPS) /UNB
lidia_f@uol.com

Maria Andreza Costa Barbosa[184]
Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e Construção do Conhecimento (GPS) /UNB
andrezaferreiro@gmail.com

Reinaldo Ramos Diniz[185]
Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e Construção do Conhecimento (GPS) /UNB
prodiniz@yahoo.com.br

RESUMO:

O presente trabalho aborda questões relacionadas ao olhar estético nas elaborações infantis e juvenis e a proximidade dessas elaborações com o conceito de vivência (*perejivánie*) no âmbito da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utiliza-se da observação participante com a realização de entrevistas e proposição de desenhos para identificar o que pensam as crianças e jovens do Distrito Federal sobre o seu território abrigo (HAESBAERT, 2009) de lazer, de aprendizagem, em especial daqueles que frequentam as Escolas Parque da rede pública de ensino.

Palavras Chave: Arte-Cidade. Educação Estética. Crianças e Jovens.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre como as crianças e jovens, moradores de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, estabelecem a relação com a cidade,como se identificam com o seu lugar de moradia e, dessa forma, compreender os elementosconstitutivos da elaboração estética. Propomos, assim, pensar o território como um espaço de múltiplas memórias, culturas, identidades e conflitos, enfim, *lócus* de diversas práticas culturais e estéticas em que sistemas de valores se manifestam (FERNANDES, 2018). Concorda-

[183]Professora Associada de Geografia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Líder do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento (GPS).
[184]Professora de Artes da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Pesquisadora do Grupo GPS na linha de Pesquisa Narrativas, Memórias e ressignificação de saberes de sujeitos em relação ao território.
[185]Professor Contratado de História da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Pesquisador do Grupo GPS na linha de Pesquisa Narrativas, Memórias e ressignificação de saberes de sujeitos em relação ao território.

mos com Rego (2007, p. 9), quando afirma que "os espaços cotidianamente vividos (o pátio e o prédio da escola, o bairro e seus diferentes lugares, a urbanidade ou a ruralidade) são espaços plenos de perguntas a serem feitas, problemas a serem discutidos, de soluções a serem pensadas".

Nesse sentido, a discussão situa-se em torno de temáticas como Cidade, Arte e Criação Estética, a partir de pesquisa de abordagem qualitativa realizada por meio de desenho sobre o lugar e entrevista semiestruturada com crianças e jovens da rede pública de ensino do Distrito Federal, especificamente da Escola Parque 210 norte, com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, o estudo ancorou-se na teoria histórico-cultural no sentido de aproximar a análise dos desenhos e as falas dessas crianças considerando a questão espacial, ou seja, a unidade pessoa-meio, uma vez que, segundo essa teoria, desde a infância, a criança está mergulhada na cultura, sendo o meio constitutivo da pessoa (PRESTES 2013).

Seguindo as trilhas da teoria histórico-cultural e em diálogo com Santos (2012); Harvey (2014); Massey (2000); Aitken (2014); Lopes e Fernandes (2018), este estudo tem como objetivo compreender a vivência das crianças e jovens nos tempos e espaços do Distrito Federal, relacionando à educação estética, com o apoio das reflexões de Manguel (2009). Procuramos, assim, a aproximação com o universo simbólico das crianças e dos jovens a partir da relação que estabelecem com seu espaço, com o lugar e com as referências materiais que os circundam, ao elaborarem imagens desenhadas desse território vivido e sonhado.

PERCURSO METODOLÓGICO

Conhecer a vida das crianças e jovens no Distrito Federal considerando a abordagem territorial permite que nos ocupemos de uma abordagem teórica que tem como viés de entrada o espaço geográfico, que permite "assumir as crianças com suas potenciais presenças em nossas vidas e como sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo e que não estão fora da dimensão política, tanto simbólica quanto material das sociedades". (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 210)

Nessa perspectiva, a abordagem de Lefebvre (2006) ampara nossas reflexões, considerando que o autor indica essa entrada a partir de três dimensões: o espaço concebido, o espaço percebido e o espaço vivido, este de fundamental importância para este trabalho, já que se trata daquele espaço intimamente ligado às práticas sociais e culturais do e no cotidiano, bem como contribui para a reflexão sobre o olhar e o protagonismo das crianças e jovens que vivem, se criam e recriam a partir de um Paradigma Territorial Contra hegemônico, em que o território é o espaço vivido, densificado pelas múltiplas relações culturais e sociais (LEFEBVRE, 1995). Essa abordagem permite

olharmos para a cidade, não em sua dimensão econômica e de valor de troca, mas a partir dos usos que as pessoas fazem de seus espaços na sua vida cotidiana, em especial, como percebem/elaboram os conflitos, como circulam e por onde e, também, como desfrutam o lazer e as festas.

> São centrais para a teoria materialista de Lefebvre, os seres humanos em sua corporeidade e sensualidade, sua sensibilidade e imaginação, seus pensamentos e suas ideologias; seres humanos que entram em relações entre si por meio de suas atividades e práticas.(SCHMID, 2012,p. 91)

A pesquisa realizada na Escola Parque 210 norte é parte da dissertação de mestrado intitulada "Imagens da Cidade, da Escola e da Vida: sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF" (BARBOSA,2018) e contou com a participação de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As crianças moradoras de diferentes lugares da cidade encontram-se diariamente na Escola Parque para as aulas de artes e educação física, na perspectiva da educação integral. Baseada no ideário de Anísio Teixeira de educação laica, pública e democrática e elaborada junto ao Plano Educacional de Brasília, a Escola Parque caracteriza-se ainda hoje como um importante local para que os estudantes possam apropriar-se da cultura e pensar esteticamente a sua realidade, uma vez que concentra as experiências das crianças de contextos sócioeconômicos diversos da cidade e porque esse espaço escolar tem, na arte, o seu sentido.

Os estudantes da Escola Parque orientaram o nosso olhar para as dimensões simbólicas que se realizam na cidade e na escola. Durante o processo de pesquisa, as crianças, do 1º ao 5º ano dos anos iniciaisdo Ensino Fundamental, analisaram mapas do Distrito Federal e, a partir de discussões e conversas em roda, elaboraram desenhos e aquarelas sobre o lugar de moradia. Ao longo da pesquisa-ação, procuramos perceber como os encontros, os distanciamentos, os conflitos e os diálogos constituem-se em elementos da educação estética, bem como perceber a sua relação com os princípios de formação para a cidadania.

Elaboração estética sobre a cidade: outros olhares, outras narrativas

Entende-se que o mundo, na atualidade, está cada vez mais sensível à produção e interpretação iconográfica nos jornais, na publicidade, no cinema, na televisão, na internet, além de outras tantas formas de produção imagética. Assim, nesta pesquisa, optou-se pelo trabalho com a produção de desenhos sobre a cidade. As imagens produzidas pelos estudantes contam uma história sobre formas de pensamentos e sentimentos de quem as produze, assim como as demais, possuem também uma estrutura narrativa própria (MANGUEL,2009). Defende-se, neste trabalho, que essa forma de discurso ganha autonomia em relação à produção textual discursiva, pois se trabalha

com uma construção narrativa que "passa" pela retina, envolve outros sentidos/sentimentos, permitindo, portanto, uma narrativa em que racionalidade e sensibilidade coexistam. Adentrar pelo campo da teoria histórico-cultural significa pensar no desenvolvimento das crianças e jovens no complexo sistema processual que articula o momento presente, experimentado ao mundo historicamente construído.

No que diz respeito à abordagem sobre educação estética, a perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski orienta nosso olhar, já queconsidera que a arte é uma atividade relacionada à vida material da humanidade, uma prática social. Sua natureza "implica algo que transforma, que supera o sentimento comum" (VIGOTSKI, 2016, p. 306), que parte de uma perspectiva coletiva, reflexo da trajetória humana, portanto, a arte é tida como "o social em nós" (VIGOTSKI, 2016, p. 315).

Diríamos, assim, que a arte e a vida encontram-se justamente na emoção que há quando as nossas diferentes referências culturais, vinculadas ao ato de criação estética, levam-nos a uma elaboração singular. Por isso, quando se trata de educação estética,Vigotski nos diz "E é essa poesia de 'cada instante' que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética" (VIGOTSKI, 2016 p. 352). E, ainda, sobre educação estética:

> O que deve servir de regra não é o adornamento da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras (VIGOTSKI, 2016, p. 352).

Essa atividade criadora é essencial para o desenvolvimento humano, para vivenciar e tomar consciência das emoções que a materialidade da vida cotidiana suscita (CERTEAU, 1994). Assim, o intuito é pensar sobre a criação artística e cultural como processos que são apreendidos socialmente desde a infância. Compreende-se que as crianças e jovens fazem parte da vida urbana, estando, portanto, envolvidas nas práticas sociais. Estas, por sua vez, são formadas por uma malha complexa que abrange a cultura, o território, as emoções, a política e a estética.

As impressões e as considerações das crianças e jovens estão impregnadas de questões políticas, emocionais, sociais sobre a cidade e sobre as infâncias e adolescências nesta. Tais questões estão interligadas, porque são expressões da vida cotidiana. Dessa forma, ao mostrar o olhar e a reflexão das crianças e jovens sobre a cidade, este estudo aborda o processo de elaboração estética e de criação desse segmento da sociedade, bem como reconhece, no diálogo estabelecido entre pesquisadores e essas crianças e jovens, um importante meio de confronto, de descoberta e de liberdade. Tais questões estão interligadas, porque são expressões da vida das crianças.

Observamos também que o vivido não impede o sonhado, como expresso nos desenhos.

Figura 2 - Guilherme 3º ano (SMLN Trecho 04 Chácara)

Fonte: Barbosa (2018)

Figura 3 - Mirela 4º ano Águas Lindas de Goiás

Fonte: Barbosa (2018)

Figura 4 – Bruna 5º ano (Varjão)

Fonte: Barbosa (2018)

Figura 5 - Tadeu 5º ano (Plano Piloto)

Fonte: Barbosa (2018)

Nas entrevistas com as crianças da Escola Parque 210 norte, junto à análise dos desenhos em aquarela sobre o lugar elaborado por elas, constatou-se que os aspectos da realidade estiveram combinados aos afetivos para a realização do trabalho. Aspectos que puderam ser notados nas falas sobre a casa e a relação com a família, nos diálogos em grupo sobre o que acontecia aos finais de semana e na forma como os elementos visuais foram selecionados e combinados no desenho.

Guilherme,Mirela, Bruna e Tadeu relataram nas entrevistas e nos mostram nas aquarelas anteriormente apresentadas a importância dos jogos na quadra de futebol, a admiração do Lago Paranoá, as brincadeiras na rua, a relação com a escola classe, a rotina doméstica, o cansaço diário, o medo, a violência e a insegurança vivenciada por muitas crianças cotidianamente, a

relação dos habitantes com os espaços coletivos e os distanciamentos entre os vizinhos. Situações de vida que foram discutidas em roda, interpretados e (re) elaborados pelas crianças durante o processo.

Guilherme mora em um setor de chácaras, próximo ao Plano Piloto. Bruna é moradora do Varjão, passa todos os dias pelo Lago Paranoá, mas não o usufrui como lugar de lazer e diversão. Mirela é moradora de Água Lindas, cidade de Goiás, situada no entorno do Distrito Federal, e percorre grandes distâncias para estudar. Tadeu é morador do Plano Piloto, a escola fica ao lado de sua residência, mas ele sai pouco de casa e raramente frequenta os espaços culturais e de lazer da capital.

Pela rotina das crianças, percebemos a ausência de planejamento para o povoamento da cidade, a diferenciação social das localidades em relação ao Plano Piloto e os conflitos inerentes aos processos de desenvolvimento e da expansão da capital. Destarte, ao longo de sua história, Brasília caracteriza-se pelo crescimento acentuado, pela forte expansão territorial e desigualdades latentes. Além disso, percebemos que as crianças, moradoras ou não do Plano Piloto, conhecem e usufruem muito pouco dos espaços culturais e do patrimônio arquitetônico e urbanístico da capital.

Não obstante, mesmo com realidades diferentes, todos os elementos desenhados, como foi visto nas imagens acima, estão relacionados a uma vivência do estudante, ou seja, a um processo que envolve o afeto, o intelecto e os dados culturais.

Nesse sentido, em uma perspectiva histórico-cultural, podemos analisar estes trabalhos certos de que as ideias sobre o meio envolvem conhecimentos objetivos que são importantes para a elaboração dos aspectos subjetivos, como a percepção e as sensações vivenciadas nesse lugar.

Observou-se que, durante a pesquisa, a conversa sobre Brasília, sobre o DF e o lugar de moradia, o que as crianças conheciam e o que gostariam que existisse na cidade foi, para muitos, um processo reflexivo intenso devido às dificuldades que encontram em viver nessa cidade, entre elas: as incertezas quanto à moradia, as distâncias que corroboram uma rotina cansativa, os poucos ou mesmo ausentes espaços para a brincadeira, assim como a falta de segurança e o tempo exíguo para a diversão e o lazer.

Por outro lado, vimos como foi importante para essas crianças “recuperarem” ou “conquistarem” o seu espaço na cidade ou ter oportunidade de pensar sobre este assunto e reorganizar esse lugar por meio do desenho e da aquarela. Sobre esse ponto de vista, compreendemos que as crianças, de diferentes maneiras, a partir de suas vivências, refletiram sobre cidadania e mostraram algo muito interessante sobre a cidade: ao que parece,as pessoas são observadoras desse espaço e não participantes, ou seriam usuárias?

Outro ponto importante a ser destacado, que pode ser notado no desenho

de Bruna, Mirela e Tadeu, é que a escola não consta na cidade, o que nos impõe uma questão: Isso se deve ao fato de a escola não ser próxima à residência ou porque não teria sentido nesse espaço?

Milton Santos (2012) orienta-nos a pensar a cidadania de forma dialética. Embora consista em um conceito abstrato, a conquista da cidadania envolve ações e vários movimentos que estão em interação, os aspectos sociais, econômicos, institucionais e culturais que formam uma totalidade com forças e tensões. Tensões que nos mostram estarmos diante da contradição do sistema: a cidadania, como conceito de liberdade e de igualdade de direitos, e o sistema com sua perversidade e exclusões, refletidas na desigualdade e na falta de acesso aos itens básicos que assegurem a manutenção da vida de grande parte da população (SANTOS, 2012).

Nessa perspectiva, ao discutir sobre território educativo, Ana Beatriz de Faria (2012) nos lembra que temos a ideia de cidade como obra que não é realizada por nós, como se não tivéssemos construído histórica e socialmente esse espaço. Assim, reproduzimos uma lógica de cidade a qual utilizamos, sem nos considerar responsáveis e, por conseguinte, sem a liberdade de modificá-la.

Em relação à infância, percebemos a reprodução dessa lógica, quando não são disponibilizados às crianças espaços na cidade para as suas demandas. Concordamos com Faria (2012), quando aponta que, ao brincar nas ruas e vivenciar a cidade, as crianças colaboram para reverter a lógica de um lugar distanciado e desumanizado, já que as suas necessidades, ao serem visibilizadas, pressupõem a transformação desses espaços.

Sobre esse aspecto, interessante observar que encontramos, nas falas das crianças e nos desenhos, um olhar sobre a cidade que foge a uma concepção linear em relação à paisagem, ao território e ao lugar, quando elas se fazem presentes ao mostrarem as suas críticas, descontentamentos, dúvidas e expectativas e quando apresentam os diferentes tempos da cidade (MASSEY, 2000). Lopes e Fernandes, ao tratarem dos estudos relacionados à Geografia da Infância, fazem a seguinte reflexão: "Todo o espaço geográfico é uma expressão construída na vida e de onde a vida se origina, relação da qual as crianças não estão fora" (LOPES; FERNANDES, 2018).

O trabalho plástico possibilitou aos estudantes compartilharem a emoção da realização de um pensamento, de uma ideia sobre o lugar. Da realização do desenho surgiram o diálogo e a elaboração de cada lugar como uma possibilidade. Ou seja, constatou-se que a definição de lugar e de território é importante para o sentido de pertencimento social e cultural para as crianças. As crianças mostraram a importância dos aspectos ligados às condições da vida social e a cidadania, como o acesso a bens e serviços, a sensação de igualdade e a dignidade de ser de algum lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a elaboração do desenho e os diálogos promoveram uma reflexão em vários níveis para os estudantes. A possibilidade de organizar o pensamento por imagens constituiu um momento de (re) conhecimento sobre o meio e de re (elaboração). As crianças e jovens procuraram organizar espacialmente as suas referências sobre o lugar, buscando trazer, nesse processo, novas possibilidades de representação visual.

Isso porque os estudantes, durante o processo de reflexão sobre o meio, elaboraram imagens que superam a mera representação da paisagem e alcançam a criação visual, uma vez que essas imagens surgem como resposta e uma nova organização dos elementos do meio.

Nessa perspectiva, a criação visual está relacionada à elaboração sobre o significado do meio para cada criança a partir da reflexão sobre o lugar, esse como referência de paisagem, de história e de vivência. Ao desenhar, as crianças puderam transpor a aparência para compreender outras relações que estão interligadas, como: os deslocamentos, os extensos percursos, a participação na cidade, a cansativa rotina, os espaços utilizados para brincar, as relações com colegas, vizinhos, com a família e a escola.

Podemos considerar que essa diferenciação no modo de ver, de perceber e fazer a crítica ao lugar é um elemento estético que se apresenta nos trabalhos. As crianças selecionaram aspectos da paisagem que foram interpretados na elaboração do desenho e nos diálogos ao longo do processo, resultando disso, a criação e o conhecimento sobre a cidade.

A partir da dimensão estética, alguns pontos acompanham essa discussão. Observamos que as crianças trazem percepções diferenciadas sobre o seu contexto, haja vista essas percepções estarem relacionadas ao afeto, à emoção, à realidade e à imaginação.

Com isso, compreende-se a unidade afeto e o intelecto como uma relação dialética, pois a reflexão sobre o lugar acompanhou a interação entre os sentimentos dos estudantes e os aspectos racionais para organizá-los dentro de uma lógica espacial. Lógica em que afeto, emoção e o intelecto parecem combinados em uma cultura, que é o modo de ver do estudante.

Constata-se que as impressões das crianças e dos jovens estão impregnadas de questões políticas, emocionais, sociais sobre a cidade e sobre a infância e a juventude nessa cidade (AITKEN, 2014). Além disso, o diálogo revelou-se para os estudantes como um importante meio de confronto, de descoberta e de liberdade. Tais questões encontram-se interligadas, porque são expressões da vida das crianças e jovens.

Baseados na cumplicidade entre arte e vida, de acordo com as concepções histórico-culturais, compreende-se que o trabalho artístico e a

elaboração de imagens realizados no espaço escolar podem aproximar os estudantes da reflexão sobre a realidade e, ao mesmo tempo, tensionar essa realidade. O pensamento que envolve a arte permite esse trânsito entre as práticas cotidianas da vida e a liberdade que a criação estética possibilita.

REFERÊNCIAS

AITKEN, S. Do Apagamento à Revolução: O direito da criança à cidadania/Direito à cidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul-set 2014.

BARBOSA, M.A.C. **Imagens da Cidade, da Escola e da Vida**: sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF.2018, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

DEBORTOLI, J. A. O. et al. **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FARIA, A. B. G. D. F. Outros Sujeitos, Outros Territórios: em busca do território educativo, integral e integrador. **Em Aberto**, São Paulo, v. 25, p. 1-15, jul/dez 2012.

FERNANDES, M. L. B.; LOPES, J. J. M. Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 133-146, jan/abr 2018.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 2 ed. rev. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2009

HARVEY, D. **Cidades Rebeldes:** do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: ÉditionsAnthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.

_____. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância.**Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio--ago. 2018.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org). **O espaço da diferença**. São Paulo: Papirus, 2000. Cap. 8, p. 176-186.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

REGO, N. Geografia educadora, isso serve para.... In: REGO, N. CASTRO-GIOVANNI, A.C; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia, práticas pedagógicas para o ensino médio.** 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007, v. 1, p. 4-11.

SANTOS, M. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães, 2012.

SANTOS, Milton et all.. O papel ativo da geografia, um manifesto. Florianópolis, 2000.

SCHMID, C. A Teoria da Produção do Espaço de Henri Lefebvre: Em Direção a uma Dialética Tridimencional. **GEOUSP** – espaço e tempo, São Paulo, n°32, pp. 89- 109, 2012.

TEIXEIRA, A. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan/mar 1961.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____ Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP.**São Paulo, p.681-701,2010.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Psicológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: ENTRELAÇANDO POLÍTICAS PÚBLICAS, GÊNERO E DIVERSIDADE DAS FAMÍLIAS

Carolina Faria Alvarenga
Universidade Federal de Lavras / Universidade de São Paulo
carol_alvarenga@ded.ufla.br

Tássio José da Silva
Prefeitura Municipal de São Paulo/ Universidade Estadual Paulista
tassiojosedasilva@gmail.com

Ana Paula Pereira Gomes Gibim
Prefeitura Municipal de São Paulo/ Universidade Federal de São Paulo
anapaulapggibim@gmail.com

Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

RESUMO

Este trabalho, realizado no *Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade* (Unifesp Guarulhos - SP) , aborda os desafios da valorização da diversidade de gênero no atendimento em creches e pré-escola, a partir da análise dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* . Aponta para transformações e permanências com relação às concepções de família, participação da mulher na sociedade e evidencia, ainda, as tensões e os desafios que marcam a parceria entre famílias e instituição de Educação Infantil. Articula duas pesquisas de doutorado, em andamento, e uma de mestrado, já concluída. A tese de Carolina Faria Alvarenga, *"Sobre o processo de configuração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2013-2016): entrelaçando gênero, avaliação e participação"*, discute sobre o processo de construção do documento paulistano que insere as questões de gênero como uma dimensão de qualidade. A partir de entrevistas semiestruturadas com integrantes da comissão que escreveu o documento, em especial, da "Dimensão 5 – Relações Étnico-Raciais e de Gênero", a pesquisa problematiza as tensões e o complexo jogo de poder (Elias, 2008) quando se pensa na disputa por um lugar na política. A tese de Tássio José da Silva, " *Concepções sobre a qualidade da Educação Infantil paulistana produzidas no processo de autoavaliação institucional participativa* ", analisa as percepções sobre a qualidade na Educação Infantil vivenciadas por todos os atores e atrizes que compõem o cotidiano da Educação Infantil, em torno da auto avaliação participativa, assumindo como pressuposto o fato de que as políticas públicas se configuram com o uma dinâmica permeada por negociações

multilaterais e multidimensionais. A dissertação de Ana Paula Pereira Gomes Gibim, " *Famílias, relações intergeracionais e de gênero: práticas compartilhadas de educação e cuidado de crianças pequenas* " (2017) aborda reflexões acerca das famílias contemporâneas, considerando as diferentes dinâmicas familiares a partir da ótica das crianças. Por meio de desenhos atrelados a oralidades, buscou captar as representações de gênero e família trazidas pelas crianças, bem como as de mães e avós por meio de entrevistas semiestruturadas. Para este trabalho, nosso desafio foi trazer o debate sobre a diversidade das famílias, sob o olhar de gênero (Scott, 1995), considerando que o documento paulistano as acolhe como centrais no processo da auto avaliação institucional participativa. Quem são essas famílias que hoje estão presentes nas creches e pré-escolas? Como construir uma instituição de qualidade em diálogo com essas famílias? A qualidade é um conceito em disputa (Moss, 2008) e negociado (Bondioli, 2004), ou seja, não é tanto um repertório de traços que as instituições educativas possuem, mas algo que vai sendo alcançado (Zabalza, 1998). O município de São Paulo, ao inserir gênero como uma dimensão dessa qualidade, traz à tona um debate que vem sendo ameaçado por uma onda conservadora, que, por meio de um movimento articulado, tem impedido as discussões sobre gênero e diversidade nas unidades educacionais, inclusive, com intervenção direta de membros do legislativo municipal.

Palavras-chave : Educação Infantil; Gênero; Políticas Públicas

INTRODUÇÃO

A articulação de duas pesquisas de doutorado, em andamento, e uma de mestrado, já finalizada compõe este trabalho. O ponto de convergência das três pesquisas é o viés sociológico na articulação da Educação Infantil e a diversidade de gênero. A tese de Carolina Faria Alvarenga, *A participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, discute sobre o processo de construção do documento paulistano que insere as questões de gênero como uma dimensão de qualidade. A tese de Tássio José da Silva, *Concepções sobre a qualidade da Educação Infantil paulistana produzidas no processo de autoavaliação institucional participativa*, analisa as percepções sobre a qualidade da Educação Infantil vivenciadas por todos os atores e atrizes que compõem o cotidiano de um Centro de Educação Infantil, em torno da autoavaliação participativa, assumindo como pressuposto basilar o fato de que, inevitavelmente, a instituição de políticas públicas se configura como uma dinâmica permeada por negociações multilaterais e multidimensionais. E a dissertação de Ana Paula Pereira Gomes Gibim, *Famílias, relações intergeracionais e de gênero: práticas compartilhadas de educação e cuidado de crianças pequenas,* aborda as ques-

tões de gênero a partir de reflexões acerca das famílias contemporâneas, considerando as diferentes dinâmicas familiares a partir da ótica das crianças, em uma escola de Educação Infantilda Rede Municipal de São Paulo.

As pesquisas realizadas inserem-se no*Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Educação da Pequena infância, Cultura e Sociedade*, da Universidade Federal de São Paulo(Unifesp), que vem desenvolvendo pesquisas com estudantes de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp, com a participação de professoras colaboradoras de outras universidades federais e estaduais e professoras/es da rede pública de Educação Infantil.

Este trabalho analisa e discute os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016), um documento de autoavaliação institucional participativa, construído na gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016), sob a coordenação da professora Sonia Larrubia Valverde. Assumimos como pressuposto o fato de que, inevitavelmente, a instituição de políticas públicas se configura como uma dinâmica permeada por negociações, tensões e disputas, envolvendo seus diferentes atores e atrizes sociais e as importantes questões que envolvem a discussão de gênero. Desse modo, trazemos os debates contemporâneos sobre a Educação Infantil no Brasil, a partir das contribuições do campo da Sociologia da Infância, dos Estudos Feministas e de Gênero. Um deles refere-se ao relevante e atual debate sobre a diversidade das famílias, considerando que o documento paulistano reconhece a participação das famílias como central no processo da autoavaliação. Quem são essas famílias que hoje estão presentes nas creches e pré-escolas? Quais são os novos arranjos e as diferentes dinâmicas das famílias contemporâneas? E o que as crianças pensam e nos dizem sobre as famílias? As discussões apresentadas, neste trabalho, revelam como o município de São Paulo, ao inserir gênero como uma dimensão de qualidade, traz à tona um debate que vem sendo ameaçado por uma onda conservadora, que, por meio de um movimento articulado, tem impedido as discussões sobre gênero e diversidade nas unidades educacionais, inclusive, com intervenção direta de membros do legislativo municipal.

Gênero como uma dimensão da qualidade da Educação Infantil

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, uma condiçãomínima para garantir a igualdade de condições de trabalho para homens e mulheres, em especial. Nesta ocasião, o Conselho Nacional das Mulheres e o Conselho de Estado sobre o Status da Mulher trouxeram papel importante na introdução da temática de gênero na educação da primeira infância. Nesse contexto histórico e político foi criado um documento pioneiro intitulado “Creche urgente: criança compromisso social” (BRASIL, 1987), que já trazia importantes questões de gênero, uma das

primeiras diretrizes para pensar a educação da criança pequena, de zero a seis anos, fora do ambiente privado da casa, para além dos cuidados da família, contribuindo para a instalação de um movimento amplo e nacional pela defesa da criança e da mãe, como cidadãs com direitos (FINCO, 2010).

A legislação dos últimos 25 anos representou um avanço no campo da Educação Infantil, que passou a compor a primeira etapa da Educação Básica. Os movimentos de mulheres tiveram um papel importante neste processo, buscaram defender, lutar pela direito à uma educação pública, gratuita e de qualidade, valorizando a presença de profissionais especializadas (SEVESO e FINCO, 2017) e criando condições para a produção das culturas infantis (SCHIFINO, 2012). Assim, falar em qualidade da Educação Infantil significa também compreender uma política pública que incorpora a questão da maternidade como função social e enfrenta concreta e diretamente a desigualdade na divisão sexual do trabalho, um espaço para a educação e cuidados de crianças pequenas, numa perspectiva social, pedagógica e política (TELES, 2017).

Assim, discussões iniciais sobre a qualidade estiveram intimamente ligadas ao acesso das crianças às instituições, para além das precárias condições de funcionamento. Maria Malta Campos, JodeteFullgraf e VerenaWiggers (2006), a partir do compilamento de pesquisas sobre a qualidade das instituições de Educação Infantil brasileiras, entre os anos de 2006 e 2013, evidenciam que o olhar para a qualidade do trabalho desenvolvido nessas instituições recrudesceram na medida em que se publicizavam estudos que apresentavam seus modos de funcionamento, inclusive das que pertenciam à Secretaria do Bem-Estar Social.

Essas investigações, ao identificarem desde as parcas condições estruturais, passando pela ausência de projetos pedagógicos até a falta de diálogo das instituições com as famílias, tinham como objetivo colocar as crianças e seus direitos na centralidade das discussões, inclusive para cobrar dos responsáveis pelas políticas públicas a atenção sobre a qualidade nessa etapa da educação.

Nessa perspectiva, a preocupação sobre a qualidade ganha visibilidade pela via da garantia dos direitos de todas as crianças à Educação Infantil, incorporando-se à luta feminista e dos movimentos sociais pela Educação Infantil, pela ampliação de vagas em creches e pré-escolas. Entretanto, apesar de a Constituição Federal, de 1988, destacar no artigo 6, inciso VII, o princípio da “garantia de padrão de qualidade”, o que constatamos na década de 1990 foi uma efervescência de políticas neoliberais, ficando a noção de qualidade, antes ligada à gestão democrática e à promoção da cidadania, restrita ao debate sobre acesso e permanência e à valorização de “novas formas de controle da produção do trabalho escolar” (SILVA, 2009, p. 220), indo na contramão do que o campo da Educação Infantil construía.

GunillaDahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003) entendem "[...] que a qualidade é um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimentos do que seja qualidade" (p. 15). Nessa linha de raciocínio, Moss (2002) pontua que a compreensão sobre este termo também é o resultado de um modo específico de ver o mundo, permeado por valores e pressupostos.

Para que não caiamos num subjetivismo em que a qualidade possa ser balizada por quaisquer matrizes, é importante destacar que, no Brasil, a partir dos anos 2000, contamos com uma gama de documentos federais que apontam elementos para que possamos dialogar na construção de uma Educação Infantil de qualidade. Entre eles, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a; 2006b), organizados em dois volumes, nos quais se discutem aspectos importantes do cotidiano da Educação Infantil na garantia de um atendimento de qualidade, endossando a associação do conceito de qualidade às questões relacionadas à democratização do acesso e à permanência das crianças na instituição, mas também a necessidade de

> enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os **direitos básicos das crianças e de suas famílias**, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o **direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero** (BRASIL, 2006a, p. 23, grifos nossos).

Portanto, ao se definir parâmetros de qualidade nacionais, estava posto nesses documentos que o respeito aos direitos das crianças, entre eles, o direito à igualdade de gênero, é uma nuance dessa qualidade. O volume 2 do documento indica que um desdobramento necessário a partir da criação de parâmetros seria a publicação de um documento sobre indicadores de qualidade, ambos articulados nas concepções de criança, infância e Educação Infantil ancoradas nos pressupostos da Sociologia da Infância. Os "[...] indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e podem qualificar algo" (BRASIL, 2009, p. 15), apresentando a assertiva de que as instituições de Educação Infantil e os diferentes sujeitos que compõem direta ou indiretamente seu cotidiano, ao assumirem o protagonismo no processo de autoavaliação, têm a possibilidade de, coletivamente, negociar, discutir e dialogar sobre a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Portanto, ao ser lançado pelo Ministério da Educação, em 2009, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil – Indique, suscitam duas questões – "como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade?" e "quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola?" (BRASIL, 2009, p. 13) – que colocam o conceito de qualidade como um conceito em disputa. E com o objetivo de auxiliar as creches e

pré-escolas de todo o país nos processos de autoavaliação para que tenham um potencial transformador, o Indique as orienta a "encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática" (BRASIL, 2009, p. 14).

O documento nacional assenta na ideia de que cada instituição pode reorganizar sua utilização a partir das experiências na aplicação da avaliação, mas também sugere, de forma detalhada, uma possibilidade de procedimentos a serem seguidos. Esse documento orientou o processo de construção da versão paulistana, que integra a Política de Educação Infantil para a cidade de São Paulo (2013-2016), objetivando contribuir para a construção de "[...] experiências educativas de qualidade cada vez mais significativas para todas as crianças de zero a cinco anos e onze meses que vivem suas infâncias nas escolas municipais de Educação Infantil" (SÃO PAULO, 2016, p. 7).

É nessa linha de entendimento que o conceito de qualidade se insere no processo de autoavaliação institucional participativa proposto nos "Indicadores...", na perspectiva não de aferir resultados factíveis, mas de engendrar, na cultura das instituições, uma esfera participativa que tenha como objetivo a qualificação do trabalho desenvolvido cotidianamente com as crianças em favor da construção e consolidação de processos ou cultura democrática. Vale frisar que a experiência italiana, divulgada na obra "O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada" (2004), organizada por Anna Bondioli, expressa esse mesmo movimento colaborativo, realizado desde a década de 1990, que tem por objetivo debater a qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições destinadas à primeira infância na região da Emília-Romanha, na Itália.

O processo de discussão e avaliação desse documento se dá por meio da elaboração coletiva de um plano de ação, que tem por objetivo encontrar possibilidades de enfrentamento das questões já discutidas na autoavaliação. Logo, a descrição e o detalhamento desta política têm a finalidade, aqui, de demonstrar sua complexidade, o que valida a relevância de uma pesquisa de doutorado que busca analisar as diferentes percepções sobre a qualidade da Educação Infantil Paulistana, tendo como referência este modelo de autoavaliação institucional participativa.

Tensões e disputas no processo de construção do documento: sobre a inserção de gênero

A relação dos "Indicadores..." com a maneira como os espaços da Educação Infantil são organizados e utilizados foi apresentada no último encontro do Grupeci e originou o trabalho Pedagogia da infância, normas de gênero e os espaços educativos para meninos e meninas (SILVA; ALVARENGA, 2016).

Nesse trabalho, apresentamos o contexto de criação dos "Indicadores...", em São Paulo, a metodologia de construção do documento, que teve como base o Indique. Além disso, mostramos como gênero se inseriu no documento nacional e no documento paulistano, tendo este último se diferenciado, positivamente, por não apenas transversalizar o debate ao longo do documento, mas por destacá-lo em uma dimensão específica.

Desse modo, as dimensões de qualidade expressas na versão paulistana são: 1 – Planejamento e gestão educacional; 2 – Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; 3 – Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4 – Interações; **5 – Relações étnico-raciais e de gênero**; 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8 – Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; 9 – Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade (SÃO PAULO, 2016, grifos nossos).

Além das sete dimensões ressignificadas a partir do documento federal, a Rede Municipal de São Paulo incluiu duas dimensões: "Relações étnico-raciais e de gênero" e "Autoria, participação e escuta de bebês e crianças". A iniciativa de inclusão de tais dimensões no documento, principalmente no tocante às relações étnico-raciais e de gênero, respalda-se em estudos que demonstram que as crianças, desde muito pequenas, percebem as diferenças de raça ou de gênero, mas a interpretação que fazem dessas diferenças dependerá das informações positivas ou negativas que recebem sobre essas temáticas (SÃO PAULO, 2016).

> Assumir este compromisso requer que as educadoras e os educadores, assim como o Projeto Político-Pedagógico, considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, bonecas(os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero. Assim, vivenciando um ambiente educacional igualitário na concretude, no qual se respeita e discute as diferenças, possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas (SÃO PAULO, 2016, p. 45).

Logo, ter um olhar atento às questões de gênero no cotidiano vai além das interações entre adultos e crianças e crianças e crianças, mas abarca também as formas como os tempos e os espaços são organizados, os materiais e brinquedos disponibilizados, as propostas pedagógicas são planejadas e colocadas em prática.

No entanto, ao olharmos o documento de forma minuciosa, é possível notar que não há referências explícitas a pesquisadoras ou pesquisadores que abordam a questão de gênero. As referências bibliográficas, ao final, não trazem nenhum texto específico sobre o tema, ao contrário do debate sobre raça/etnia, cujas referências completam as leis federais que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e inserem a obrigatoriedade da temática da história e da cultura afro-brasileira e africana, em 2003, e indígena, em 2008, nos currículos da Educação Básica, e outras pesquisas de referência (GOMES, 2005; BENTO; SILVA JR.; CARVALHO, 2012)[186].

Dos seis quadros explicativos que constam ao longo da Dimensão 5, apenas um se refere a gênero, sem, no entanto, apresentar referências: "sexismo" (p. 45). Os outros são: pareceres e resoluções sobre Educação das Relações Étnico-raciais (nacionais e municipal); referências às leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 e os conceitos de racismo, discriminação racial e preconceito, a partir do texto da professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005).

Portanto, percebemos que o debate de gênero se encontra subsumido ao das relações étnico-raciais, tanto pelo número de descritores/questões como pelas explicações e referências às legislações. Foi preciso, no entanto, o olhar das profissionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) que compuseram o documento para compreender essas tensões, sem desconsideramos, em nenhum momento, a importância de gênero compor com raça/etnia uma dimensão de qualidade de um documento da Educação Infantil.

O percurso de produção dos "Indicadores..." pautou-se na participação, discussão e colaboração de integrantes, todas mulheres, das 13 Diretorias Regionais de Educação, dos mais diversos grupos: corpo docente, coordenação pedagógica, supervisão escolar, direção escolar, além de profissionais da Diretoria de Orientação Técnica – Educação Infantil da SME e assessoras do projeto. Logo, o diálogo com essas mulheres foi fundamental para compreender as tensões e as disputas, tanto para destacar dois marcadores sociais – gênero e raça/etnia – como intrínsecos à qualidade da Educação Infantil, como também entre o próprio campo das diferenças.

Ancorada nos conceitos de gênero, de Joan Scott (1995), e de configuração, interdependência e relações de poder, de Norbert Elias (2008), a pesquisa de Carolina Alvarenga defende como hipótese que, para a compreensão de como determinada política pública se configura, é preciso perguntar por seu processo de articulação, especialmente quando essa política busca romper

[186] GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005; BENTO, Maria A.; SILVA JR., Hédio; CARVALHO, Silvia Pereira de (Coord.). Educação infantil e práticas promotoras da igualdade racial. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa lá, 2012.

com padrões estabelecidos. Em outras palavras, entender as estratégias, os jogos de poder, as tensões, os sujeitos envolvidos na construção da política seria a chave central para a formulação de uma política.

Carolina Alvarenga e Cláudia Vianna (2018) apresentam, fruto dessa pesquisa, duas tensões relatadas pelas professoras no momento da construção do documento: 1) a necessidade de uma nova dimensão que abordasse as relações étnico-raciais, num primeiro momento, dando visibilidade ao tema e não apenas transversalizando nas outras dimensões; 2) a definição de quais marcadores sociais comporiam com raça/etnia o debate sobre a diversidade e, nesse momento, o grupo assume as questões de gênero.

O debate nasceu com as questões étnico-raciais, mas, aos poucos, o grupo responsável pela escrita da Dimensão 5 foi percebendo que não seria possível desvinculá-lo das questões de gênero. Definido que seriam esses os marcadores e não outros, como crianças imigrantes e com deficiência, a disputa foi por marcá-los em uma dimensão e não apenas transversalizá-los, uma vez que seria grande o risco de a discussão se perder no momento final da avaliação: a plenária.

A partir das falas dessas profissionais, dois motivos foram alegados para que o documento fosse configurado da maneira como é hoje. As professoras responsáveis pela escrita da "Dimensão 5" são negras, com um envolvimento no movimento negro e, por isso, tinham mais propriedade conceitual sobre as questões raciais (mais ainda do que étnicas). E, do ponto de vista legal e estrutural, por termos, nacionalmente, leis que amparam e fortalecem o debate sobre as questões étnico-raciais – 10.639/2003 e 11.645/2008, e, localmente, um Núcleo Técnico de Currículo – Educação Étnico-Racial, vinculado à Coordenadoria Pedagógica da SME/SP.

Portanto, as marcas dessa configuração são importantes para compreendermos porque as questões de gênero, apesar de serem consideradas fundamentais no debate, têm menor centralidade nos descritores e na estrutura geral da dimensão, mesmo que tenha havido uma preocupação em transversalizá-lo em todo o documento, por meio de uma linguagem feminista. Todavia, considerando que a pesquisa se encontra em andamento, ressaltamos que essas tensões serão ampliadas à luz dos conceitos de Scott e Elias na tentativa de contribuir para o fortalecimento da inserção de uma agenda de gênero nas políticas públicas, em especial, da Educação Infantil.

Representações de família que circundam o contexto da Educação Infantil

Como instituição de compartilhamento de práticas pedagógicas junto à família e à sociedade, a instituição de Educação Infantil precisa estar atenta às transformações sociais bem como às demandas que surgem das famílias com vistas à promoção de uma educação integral e de qualidade. Neste sen-

tido, propor uma discussão que busque articular avaliação educacional às temáticas família e gênero se torna imprescindível, tendo em vista que, por meio de um processo avaliativo, é possível rever e repensar práticas de modo a transformar o fazer educacional, tornando os sujeitos envolvidos nesse processo protagonistas das ações.

Quando mencionamos a necessidade do diálogo com as famílias articulando às discussões de gênero ao contexto da Educação Infantil, enfatizamos a dimensão de gênero como intrínseca às relações sociais, sendo esta a forma primária de significar as relações de poder por meio das diferenças biológicas percebidas pelo sexo (SCOTT, 1995). Meninas e meninos são constituídos como sujeitos sociais a partir dessa categoria social que determina comportamentos e posturas aceitáveis para um ou outro sexo. Diante disso, a criança vivencia diariamente relações de poder e disputa no que tange sua constituição como ser social.

Desde tenra idade, a criança vivencia práticas sexistas que buscam instituir relações desiguais por meio de valores patriarcais, cujo cerne se encontra na família. O patriarcado é descrito por Manuel Castells (1999, p. 169) como "autoridade, institucionalmente imposta, do homem sobre a mulher e os filhos". A família é a principal instituição de manutenção desse sistema, por meio do qual sua organização e distribuição de "papéis" sociais operam na determinação de posições sociais do homem como dominante e a mulher e os/as filhos/filhas como dominados/as. Nesse sentido, gênero e geração são categorias essenciais para a compreensão das transformações sociais nas famílias brasileiras, visto que por meio dessa é que o patriarcado se reproduz e se mantem (THERBORN, 2006).

Gênero, entendido como categoria analítica da sociedade, envolve uma compreensão mais profunda, para além das relações intrafamiliares. De acordo com Scott (1995), gênero envolve os símbolos culturais que trazem à tona representações múltiplas, assim como também envolve conceitos normativos disponíveis em doutrinas científicas, políticas, educativas e jurídicas que também operam como noções políticas na organização das instituições sociais e na formação da identidade dos sujeitos.

Tendo em vista tais postulados, é preciso questionar quais símbolos, conceitos normativos e noções políticas têm embasado a organização das instituições sociais brasileiras. Uma breve contextualização sociopolítica nos permite localizar o cenário histórico do país como momento de retrocesso em que, em nome da "família de bem", tem se reafirmado valores patriarcais, homofóbicos e sexistas. Nesse contexto, as famílias são bombardeadas com normatizações e símbolos que interferem diretamente em sua organização e, consequentemente, nos relacionamentos intrafamiliares.

Ao propor para crianças de cinco anos de idade que desenhassem suas mães e avós, a pesquisa de Ana Paula Gibim (2017) constatou que a imagem

de mulher está associada ao trabalho doméstico, bem como à casa e à função maternal. Nessa pesquisa, a ideia foi captar as representações de família e de mulher trazida pelas crianças, assim como também ouvir as mulheres que compartilham com a escola a função de cuidado e educação das crianças pequenas.

A instituição de Educação Infantil, por meio de práticas cotidianas, acaba por reforçar esse estereótipo patriarcal de mulher ao propor, por exemplo, recados direcionados às mães com relação ao comportamento e cuidado da criança. Gibim (2017), ao ouvir mães e avós, constatou a angústia e a responsabilização social imposta às mulheres da família que muitas vezes precisam escolher entre serem mães ou mulheres com todas as aspirações que envolve uma ou outra função. A imposição social é evidenciada na pesquisa por meio de relatos do cotidiano em que as mães se veem sozinhas no cuidado e educação dos/das filhos/filhas, estendendo o compartilhamento das práticas de cuidado às avós que se caracterizam como extensão das mães. O mesmo não é dito com relação aos homens da família.

Desenho 1: Desenho tema "mãe", Gustavo

Fonte: Gibim (2017)

"Professora-pesquisadora: E você, Gustavo, tá fazendo a sua mãe onde? Que lugar que é esse?

Gustavo: A casa dela

Professora-pesquisadora: E ela fica fazendo o que na sua casa?

Gustavo: Ela fica fazendo arroz.

Professora-pesquisadora: Ela faz o seu almoço, e seu pai?

Gustavo: Meu pai fica vendo televisão.

Professora-pesquisadora: E você, fica fazendo o que?

Gustavo: Jogando

Professora-pesquisadora: Ah, tá bom. E sua mãe, Gustavo, ela trabalha?

Gustavo: Trabalha.

Professora-pesquisadora: Ela trabalha do que?

Gustavo: de lavar a casa".

A família, como instituição, é permeada por relações que envolvem o sexo - "força básica de orientação da biologia humana" – e poder – "aspecto fundamental da sociologia humana" (THERBORN, 2006). O sexo viabiliza a existên-

cia da família, enquanto o poder perpassa todas as relações que se constroem na sociedade. Entretanto, como característica biológica, o sexo tem orientado sociedades na distinção de obrigações e direitos dos sujeitos (MEAD, 1979), produzindo relações desiguais (SCOTT, 1995). Logo, as obrigações que se colocam às mulheres nas famílias são produto dessas relações desiguais de poder. Nas sociedades patriarcais, enquanto os homens possuem mais poder e mais direitos, as mulheres possuem mais obrigações e menos poder (THERBORN, 2006).

No que diz respeito às representações de família, além das funções associadas ao universo do homem e ao da mulher, também é possível perceber que as crianças estão atentas às transformações sociais e às mudanças nos relacionamentos intrafamiliares. Ao propor que as crianças desenhassem suas famílias, essas trouxeram famílias que não se delimitam por laços de consanguinidade ou biológicos, mas por meio de elos morais, simbólicos e afetivos (GIBIM, 2017).

Desenho 2: Desenho tema "família", Emanuelle – "*Minha tia, meu tio, minha prima, meu primo, é, minha madrinha, minha mãe. Não, eu, minha meu pai, minha madrinha e meu padrinho*."

Fonte: Gibim (2017)

Diante das transformações sociais, a instituição de Educação Infantil deve buscar estabelecer um diálogo contínuo para atender e inserir no seu cotidiano tais visões de família, operando também na desconstrução e desmistificação de preconceitos (FORTUNATI, 2009). Uma destas possibilidades de diálogo se encontra na implementação do "dia de quem cuida de mim/dia da família" em substituição ao tradicional "dia das mães/dia dos pais". A data foi idealizada a partir do pressuposto de que não é possível falar em uma única forma de família, mas em diferentes configurações familiares. Contudo, esse processo de abertura às demandas sociais não se dá de forma tranquila e tam-

bém envolve disputa e relações de poder.

Ao ser questionada sobre as impressões que possuía com relação ao "dia da família", uma das mães entrevistada por Gibim (2017) afirmou não gostar dessa ideia; ela respeita que existam famílias diversas, mas deve-se manter os tradicionais "dia das mães" e "dia dos pais", pois sempre haverá na família alguém que cumpra esta função.

Segundo Cláudia Vianna e Luiz Ramires (2008), há no imaginário social um modelo de família tido como universal, o qual não possui referências históricas e culturais; trata-se de, como afirma Sarti (1992), um modelo ideológico que funciona como autoridade moral sem correspondência empírica. Fonseca (2002) contribui para a discussão ao propor que a diversidade de formas familiares constatadas e existentes não é passível de conceitos generalizadores, mas que cada uma possui uma dinâmica própria; dinâmica essa expressa pelas crianças nos desenhos e oralidades da pesquisa de Gibim (2017) e que precisam ser acolhidas pelas políticas públicas e instituições sociais. Nesse contexto, Daniela Finco (2010, p. 54) propõe que a Educação Infantil deve ser pensada como "espaço coletivo de educação tanto de crianças quanto de adultos, um espaço de reflexões sobre o respeito e também de planejamento de práticas pedagógicas, a fim de permitir e favorecer a diversidade".

Ao trazermos o debate para o contexto dos "Indicadores...", o documento reitera a importância da família, assim como de outros adultos, como as profissionais da Educação Infantil, a comunidade, gestores/as e especialistas, na reflexão coletiva sobre a qualidade das instituições de Educação Infantil. Ao longo das dimensões, os termos "família/famílias/familiares" aparecem 82 vezes e estão ligados à interação, participação, diálogo, corresponsabilidade, debate, reflexão e participação.

A noção de família, como plural e diversa em suas configurações aparece apenas em dois descritores da "Dimensão 9 – Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade", no indicador 9.1 – Respeito, acolhimento e adaptação:

> 9.1.1 Os familiares/responsáveis sentem-se bem recebidos, acolhidos e tratados com respeito na Unidade Educacional levando em consideração a **diversidade de configurações familiares** em todos os momentos?
>
> 9.1.4 As educadoras e os educadores conhecem e valorizam os contextos familiares dos bebês e das crianças (se são imigrantes, migrantes, indígenas, população proveniente do campo, seus nomes, onde moram, se têm irmãos)? (SÃO PAULO, 2016, p. 62, grifos nossos)

Apesar de colocar em debate a diversidade de configurações familiares, o documento não pauta de forma explícita e intencional, por exemplo, a existência das famílias homoafetivas, debate inexistente na Dimensão 5, que silencia

também as sexualidades e as infâncias (ALVARENGA; VIANNA, 2018).

Dessa forma, reiteramos a urgência de levar intencionalmente o debate sobre a diversidade de gênero com as crianças, no cotidiano da Educação Infantil, problematizando os diversos arranjos familiares e as desigualdades de gênero no seio das famílias, especialmente na divisão do trabalho doméstico e no cuidado com os/as filhos/as. E as creches e pré-escolas, sendo ainda um espaço formativo também para os adultos, como afirma Finco (2010), levar essas problematizações para o momento de uma autoavaliação institucional como forma de enfrentamento das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Carolina Faria; VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero como uma dimensão de qualidade: uma análise do processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. **Zero-a-Seis**, v. 20, n. 37, p. 11-26, 2018.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da Região da Emília-Romanha. In: _____ (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Trad. Fernanda LanducciOrtaleeIlse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Creche Urgente. **Criança compromisso social.** N. 1. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos direitos da Mulher. Brasília, 1987.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Volume 1. MEC/SEB, Brasília, 2006a.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Volume 2. MEC/SEB, Brasília, 2006b.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAFF, J; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa. **Caderno de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.36, n. 127, jan.\abr. 2006, p. 87-128.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In**: _____. A era da informação:** economia, sociedade e cultura - o poder da identidade. vol.2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaço de confrontos e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 216f, 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

FONSECA, Cláudia. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. Participação na Mesa Redonda "O lugar da família na ciência contemporânea: desafios e tendências na pesquisa**". Congresso Internacional Pesquisando a Família**, Florianópolis 24-26 de abril, 2002.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: A experiência em San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBIM, Ana Paula Pereira. **Famílias, relações intergeracionais e de gênero:** práticas compartilhadas de cuidado e educação de crianças pequenas. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

MEAD, Margareth. **Sexo e Temperamento**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 107, p. 7-40, julho, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa 01**: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME / DOT, 2016 (versão final).

SARTI, Cynthia Andersen. Família patriarcal entre os pobres urbanos? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.82, p. 37-41, ago. 1992, p. 37-41.

SCHIFINO, RenyScifoni. **Direito à creche**: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação da Unicamp), 2012.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995, p. 71-99.

SEVESO, Gabriella; FINCO, Daniela. As Associações das Mulheres e os direitos da infância na Itália (1861-1930). **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 177-192, dez. 2017.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/agosto. 2009.

SILVA, Tássio José da; ALVARENGA, Carolina Faria Alvarenga. Pedagogia da infância, normas de gênero e os espaços educativos para meninos e meninas. In: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – Grupeci, 5, 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2016.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A luta pela Creche In: _____. **Breve História do Feminismo no Brasil e outros ensaios.** São Paulo: Alameda, 2017.

THERBORN, Göran. **Sexo e Poder:** a família no mundo 1900-2000. Tradução de Elisabete Bilac. São Paulo: Contexto, 2006.

VIANNA, Cláudia. RAMIRES, Luiz. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual de família vinculados por livros didáticos. **Psicologia Política**. vol. 8. nº 16. jul/dez. 2008, p. 345-362.

INFÂNCIA E INCLUSÃO NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM

Tatiana Cristina Vasconcelos Maia
tat_maia@hotmail.com
Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)
Belém-Pará-Brasil

José Anchieta de Oliveira Bentes
anchieta2005@yahoo.com.br
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Departamento de Língua e Literatura (DLLT)
Belém-Pará-Brasil
*Autor para correspondências: tat_maia@hotmail.com

RESUMO

A Amazônia é o lócus que historicamente vem sendo caracterizado pela grande diversidade socioambiental, marcada desde o início da sua colonização pelas desigualdades sociais. O reflexo disso é percebido na exclusão de vários grupos, dentre os quais, as crianças representam uma grande parcela desse cenário. Pautado nessa situação, o presente estudo tem como tema, a infância e inclusão na Amazônia. A pergunta problema que norteou a pesquisa foi: como está acontecendo à inclusão de crianças com deficiência na Rede Municipal de Educação de Belém? A pesquisa tem como metodologia a abordagem qualitativa com o tipo de pesquisa é de campo, utilizando como técnica de coleta de dados a observação participante, o diário de campo e a entrevista com professores e responsáveis em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) localizada na Amazônia paraense, mas especificamente em Belém. Nesta unidade tem alunos com deficiência incluídos no contexto escolar da educação infantil. A mesma possui aproximadamente 120 crianças que ficam em turmas que funcionam em regime integral, quando são desenvolvidas atividades pedagógicas, assim como, os cuidados necessários com as crianças. Para esta pesquisa foi observada uma turma de jardim II que tem aproximadamente 28 crianças. O referencial teórico tem como base os estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência, tendo como autores Mantoan (2005) Bentes (2011), Maia (2015), Mendes; Almeida (2010),Priore (2013), Kramer (2011). Os resultados indicam que os avanços identificados pelo atendimento educacional especializado (AEE), que é realizado para completar o processo de inclusão educacional dessas crianças que são matriculadas na Rede Municipal de Educação de Belém. Constatou-se a importância de um amplo trabalho da garantia da inclusão como um direito de todos, nos espaços de educação infantil; a necessidade de momentos que possam ser debatidos com a comunidade escolar, do porquê, do como? E do quando? Serão colocadas em prática ações que irão viabilizar

a qualidade da inclusão para todos os envolvidos no processo. Trata-se de perceber a inclusão como um desafio de todos, avaliando as estratégias para que de fato seja efetivada a garantia desse direito para as crianças das Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de educação. Destaca-se que a inclusão acontece pelo esforço dos professores que buscam por meio dos recursos e metodologias escolhidas incluir esse aluno de fato no trabalho que está sendo realizado. Os responsáveis, com algumas exceções, têm muitas dificuldades de realizar o acompanhamento necessário na rede de apoio, pela falta de conhecimento dos seus direitos, falta de condições financeiras e em algumas situações, pela falta de percepção da necessidade de realizar tais acompanhamentos.

Palavras chave: Infância. Amazônia. Inclusão. Educação Infantil.

O desafio da inclusão ainda se configura numa barreira significativa na Amazônia. Por suas dimensões continentais, a Amazônia ocupa 61% do espaço brasileiro e destes, cerca de 80% compõe a região norte, e em função dessas dimensões, as políticas educacionais se dissipam na imensidão de todo o território.

Na escola essa realidade não é diferente. Ao observar o que vem sendo trabalhado no universo escolar vimos às diferenças abissais que temos que enfrentar no cotidiano das escolas, sejam na cidade ou no campo. Entretanto, ainda são poucas as produções acadêmicas que transitam nesse campo, principalmente em se tratando de uma educação inclusiva em seu mais amplo aspecto.

A preocupação com educação de crianças no Brasil, e em especial, na região norte se deu tardiamente. Como observa Del Priore (2013, p.10)

> Comparado aos países ocidentais onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da Idade Moderna, o Brasil, país pobre, apoiando inicialmente no antigo sistema colonial e, posteriormente, numa tardia industrialização, não deixou muito espaço para que tais questões florescessem. Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitiriam a adaptação a este novo cenário.

Essa questão por longas décadas foi agravada porque no Brasil colônia somente os filhos da elite tinham, acesso à educação, cabendo às crianças da classe pobre acompanhar seus pais nos trabalhos domésticos e na lavoura.

> no século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares (DEL PRIORE, 2013, p. 10).

Se fizermos um paralelo da educação no Brasil colônia com os tempos atuais, destacaremos, que romper com essa exclusão, ainda presente nos dias atuais tem sido tarefa árdua para os educadores. Apesar do avanço da legislação e da garantia de direitos presentes nos documentos e algumas tentativas de garantia e permanência dessas crianças na escola, faz-se necessária a reflexão e a provação desse tema recorrente e presente diariamente nas escolas, aqui especificamente, nas UEI´s (Unidade de Educação Infantil) e EMEI´s (Escola Municipal de Educação Infantil) no município de Belém. Portanto este artigo reflete a pesquisa que venho trabalhando tendo como referência a Unidade de Educação Infantil (UEI),onde desenvolvo atividades de acompanhamento de crianças com diferentes deficiências.

O espaço da pesquisa está localizado numa área da periferia de Belém, dentro de uma feira num bairro distante do centro, o espaço atendi aproximadamente 120 crianças, funcionando com turmas integrais e parciais. Integrais, as crianças passam o dia inteiro na unidade e parciais, somente um turno, que poderá ser manhã ou tarde, de acordo com a disponibilidade das turmas.

Nesta unidade tem alunos com deficiência incluídos no contexto escolar da educação infantil. A mesma possui aproximadamente 120 crianças que ficam em turmas que funcionam em regime integral, quando são desenvolvidas atividades pedagógicas, assim como, os cuidados necessários com as crianças.

A pergunta problema que norteou a pesquisa foi a seguinte: como está acontecendo à inclusão de crianças com deficiência na Rede Municipal de Educação de Belém?A pesquisa tem como objetivo analisar o processo de inclusão de crianças com deficiência na Rede Municipal de Educação de Belém, pertencente a uma UEI num bairro da periferia de Belém, utilizando como metodologia a abordagem qualitativa, com o tipo de pesquisa de campo, tendo como técnica de coleta de dados a observação participante, o diário de campo e a entrevista com professores e responsáveis pela UEI.

Para esta pesquisa foi observada uma turma de jardim II que tem aproximadamente 28 crianças. O referencial teórico tem como base os estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência, tendo como autores Mantoan (2005) Bentes (2011), Maia (2015), Mendes; Almeida (2010) e Priore (2016). Os resultados indicam que os avanços identificados pelo atendimento educacional especializado (AEE), que é realizado para completar o processo de inclusão educacional dessas crianças que são matriculadas na Rede Municipal de Educação de Belém.

Para além das questões específicas que norteiam a educação especial, a proposta busca desenvolver conceito de inclusão mais abrangente, uma vez que, percebe-se que as rupturas abissais que atingem a educação inclusiva no campo são bem maiores, como pontuaremos mais adiante.

Como destaca Mantoan (2003), a inclusão não ocorre apenas com a efetivação da matrícula de forma segmentada do ensino, abrangendo sua divisão na modalidade regular e especial. Isso caracteriza uma divisão da potencialidade de ensino-aprendizagem, acarretando a exclusão dos alunos com deficiência e a ausência de sua inserção na rede regular de ensino e sua permanência com qualidade na escola.

Ao olharmos com mais atenção às legislações que garantem uma educação especial com qualidade para todos e todas, vimos que na legislação internacional, temos a declaração de Salamanca, na Espanha, que foi aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, considerada um marco na luta por direitos das pessoas com algum tipo de deficiência, onde uma de suas medidas defendem que:

> todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar seus desejos em relação à educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor capacite às necessidades circunstanciais e as aspirações de seus filhos. (SALAMANCA, 1994, p. 6).

No entanto, muitas das metas estabelecidas pela declaração de Salamanca não foram cumpridas até aqui, mesmo sendo esta, considerada, um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. "Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70" (MENEZES & SANTOS, 2001).

Com relação à uma visão bem ampliada, considerando não só as diferenças motoras, cognitivas, visuais e da surdez, mas também, as diferenças de gênero, religião, etnia, orientação sexual, isto é, a Inclusão aqui entendida como direito e respeito às diferenças e não como "fardo" ou "favor", Bentes defende que:

> O conceito sociocultural da inclusão e sua negativa, a exclusão, não estão direcionados apenas para os discursos a respeito das pessoas fora dos padrões de normalidade do corpo. As pessoas na civilização ocidental, podem ser discriminadas por inúmeros discursos e ações, dentre os quais por exemplo, as representações sociais de que, mesmo exercendo a mesma função, mulheres devem ganhar menores salários que o9s homens, ou nos discursos de que, nos bairros periféricos da cidade só moram marginais; ou ainda os que afirmam ser pessoa analfabeta um "cego no mundo" (2010, p.33).

E é nessa perspectiva de inclusão que voltamos este artigo, uma vez que a própria legislação existente não dá conta da amplitude deste termo, com o qual temos trabalhado em nossas pesquisas.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96, alterada pela inclusão da Lei no 11.700/2008), no artigo 4o do Título III, "Do Direito à Educação e do Dever de Educar", estabelece que:

> [...] dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]- vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

A LDB de 1961 dedica dois artigos à Educação Pré-Primária, enquanto a Lei 55692, de 1971, dispõe que: "os sistemas de ensino velarão para que as crianças com idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes". Logo, tanto às crianças do campo quanto às das cidades devem ser oferecidas vagas em escolas nas proximidades de suas casas, com recursos e equipamentos condizentes a um tratamento de qualidade.

> A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL, 2007).

Trazendo essas diretrizes nacionais para a Amazônia e em especial, para Belém temos uma realidade bem mais abissal ainda.Freitas; Damasceno; Alves (2016) em um estudo publicado na revista Cocar, apresentam dados com relação a população infantil residente no campo. No Pará apenas 63,5% de um total de cerca de 400 mil crianças frequentam a escola infantil, de acordo com dados do GEPERUAZ/ INEP, registrados no censo escolar de 2014.

Esses dados mostram que a inclusão das crianças é um desafio a ser encarado com seriedade, responsabilidade e respeito por todos os setores da sociedade. A escola não está fora dessa realidade. Existem um contingente grande de pessoas com deficiência e, dentre este, as crianças, ainda, ficam do lado de fora da escola, mesmo tendo seus direitos garantidos nos documentos oficiais.

A estrutura precária da educação brasileira sem dúvida continua sendo um tema que merece estudos e debates que possam buscar alternativas para intensificar e garantir o direito à educação para todos e todas presentes em várias leis e decretos. A constituição brasileira garante esse direito nos artigos abaixo:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da socie-

> dade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (BRASIL, 1998, art.205).

As políticas públicas para a educação, especificamente voltadas para a inclusão de todos, precisam reverter às desigualdades que historicamente, na educação inclusiva ou educação para todos, na perspectiva do direito à diferença e/ou às diferenças, são preconizadas e reafirmada nos documentos oficias, como consta no texto abaixo:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (BRASIL, 1998, p. 160).

É necessário romper com o antagonismo existente entre o público e o privado e assim romper com a lógica que existe, de um ser mais importante que o outro. As crianças e os jovens, em sua totalidade, possuem as mesmas necessidades de brincar, estudar, alimentar-se e viver e são esses direitos que foram levantados como pontos de debate nesta pesquisa e posteriormente, neste artigo.

Para garantia do Atendimento Educacional Especializado – AEE a legislação delimita quais são os alunos que são público alvo, conforme o Decreto Nº 7611/11:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos

> invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2011, p. 1).

Oliveira (2014) ao explicar a importância desse atendimento, ressalta que não se pode confundi-lo com as atividades específicas da dala de aula comum, uma vez que, o atendimento educacional especializado não substitui a escolarização.

No caso da educação infantil, existe a Nota Técnica conjunta nº 02/2015, que trata da operacionalização do AEE nessa etapa da educação básica, que diz:

> O atendimento às crianças com deficiência não está restrito à sala de recursos multifuncionais, mas, em todos os espaços da escola. O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, o que requer a atuação do professor do AEE em diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas (BRASIL, 2015, p.5).

Para realizar este artigo, utilizeidados documentais, bibliográficos e de campo.A pesquisa documental foi uma etapa da pesquisa que precede todas as demais, pois caracteriza-se pelo "levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)" (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.157).

Posteriormente ao levantamentobibliográfico e documental, foi feita a pesquisa de campo pautados na coleta de dados através da observação participante, da entrevista e as demais etapas que se separam e se entrecruzam no decorrer da pesquisa.

A abordagem foi qualitativa, pois nela a cultura adquire um destaque especial, uma vez que aponta dados para além do que é visto e descrito. Portanto,

> deve-se levar em conta que o significado cultural nem sempre é explícito e manifesto, mas muitas vezes encontra-se latente ou implícito, e precisa ser explicitado pelo pesquisador. Por isso, a pesquisa qualitativa não pode se restringir aos fenômenos descritos entendidos como "fatos objetivos", manifestadamente observáveis, mas deve reconstruí-los em suas implicações latentes e em seus pressupostos não revelados de imediato (MARCONDES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p.29).

Os dados coletados foram interpretados considerando as relações e as experiências dos sujeitos envolvidos, o mundo no qual a UEI está imersa e todas as nuances que circundam essa realidade, respeitando suas características, seus instrumentos e os procedimentos escolhidos para o estudo.

Ao chegar no *lócus* registrei as informações que, posteriormente, foram selecionadas e analisadas. Como já mencionado, o *lócus* da pesquisafoi a UEI de uma bairro periférico de Belém. As entrevistas foram realizadas como técnica de coleta de dados, com perguntas respondidas e gravadas, e, posteriormente transcritas e analisadas.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, considerando os autores referência e as categorias de análise que emergiram a partir da pesquisa. Minayo define como a "análise propriamente dita" (2008, p.27); a análise da pesquisa "é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações" (MINAYO, 2008, p.27).

Na construção das análises, foram observados aspectos referentes à atuação das professoras e professores que trabalham na UEI e as práticas desenvolvidas no trabalho com a educação inclusiva com as crianças.

Kramer (2011, p.109) afirma que "à assistência à infância tem-se constituído no Brasil, num objetivo não concretizado na prática durante todo o século XX". Pois ainda é visível a "discrepância existente entre a valorização dada à criança em nível do discurso e a situação real da infância brasileira". Portanto ela defende que é fundamental que haja mais verbas para a educação para que todas as crianças de zero a seis anos tenham garantido o atendimento pré-escolar inclusivo e de qualidade.

Nessa UEI pude constatar que essa realidade ainda está distante, uma vez que os recursos destinados pelos organismos governamentais ainda são bastante reduzidos, face às necessidades desse público específico.

ANÁLISES DA PESQUISA

Ao se matricularem nas Unidades de Educação Infantil, as crianças com deficiência, são encaminhadas para o centro de Referência e Inclusão Gabriel Lima Mendes – CRIE. Após o recebimento da demanda, a equipe de Educação Infantil do CRIE, vai até a UEI, conhecer e realizar o AEE no contexto dos espaços da Unidade.

O AEE compreende a observação e os encaminhamentos que serão realizados, com as professoras, responsáveis e coordenação e direção dos espaços.

A equipe da educação infantil atualmente possui 8 técnicas que desenvolvem esses trabalhos de assessoramento, acompanhamento e faz o AEE, no contexto da educação infantil. As técnicas estão dividas pelos espaços que compreendem, aproximadamente, 58 UEI´s e EMEI´s, que são os espaços assessorados por esta equipe de técnicas.

Durante as observações realizadas na unidade mencionada, foram feitas observações e entrevistas com professores e pais/responsáveis dos alunos que estão incluídos na sala dos alunos para investigar acerca do processo de inclusão das crianças que estão na turma do jardim II, turno manhã.

Nesta turma têm duas crianças com deficiência, uma que apresenta laudo de TEA – Transtorno do Aspecto do Autismo e a outra que está em avaliação e têm suspeita de DI – Deficiência Intelectual. Ambas as crianças, possuem uma família presente, que segundo relato da professora da turma, sempre que solicitados por ela, costumam vir a escola e participam do que é proposto/ recomendado.

> *meu filho melhorou muito na escola...os professores são bem atenciosos e ensinam ele* (Entrevista familiar, 14/03/2018).

Na entrevista familiar evidenciou-se um esforço dos professores em realizar um trabalho pedagógico que inclua os alunos com deficiência. A criança que tem TEA, faz acompanhamento da rede de apoio, porém, não com todos os profissionais que deveriam acompanhá-la. A criança faz fonoaudiologia e terapia ocupacional, faltando o trabalho com a psicologia. Segundo a mãe ela ainda não conseguiu a terapia com este último profissional. Os atendimentos realizados pelas crianças ocorrem em instituições particulares.

Vimos que ainda é muito frequente no trabalho com a rede de apoio de crianças com deficiência que o poder público não viabiliza os atendimentos que serão necessários para complementar o trabalho pedagógico que é realizado nas escolas, o que explicita um dos grandes entraves para que de fato a inclusão aconteça, pois é necessário o trabalho multidisciplinar e interligado da escola e da rede de apoio para que os profissionais, possam conjuntamente e pautados nas necessidades, desafios e possibilidades traçar os aspectos que serão trabalhos por cada um.

Essa reflexão também é feita por Mazzota quando diz que:

> A compreensão da educação especial e dos educandos com "necessidades especiais" refletidas nas posições governamentais federais assenta-se, assim, em uma "visão estática" que dificulta, inclusive, a percepção de necessidades "educacionais" especiais como sendo aquelas pelas quais a educação deve ser responsável (MAZZOTTA, 2011, p.222)

A professora que trabalham com a turma relatou na entrevista realizada que:

> *me sinto em muitos momentos sozinha.... gostaria de receber um apoiomaior da secretaria...eu pesquiso atividades que eu possa fazer com as crianças, porém em alguns momentos, sinto falta da formação específica para trabalhar com a inclusão* (Entrevista realizada, 11/04/2018).

Vimos que na pratica pedagógica diária os professores das turmas regulares de educação infantil, sentem-se muito sozinhos nas suas construções e inquietações sobre o processo de inclusão das crianças nas UEI´s. Isso evidencia a falta de investimentos reais na inclusão. Sabemos que vários fatores influenciam nesse processo, como a formação dos professores, a quantidade de alunos nas salas, o apoio de um cuidador/ estagiário, que segundo a professora diz, quando a secretaria manda, demora bastaste a o próprio investimento da equipe multiprofissional que atende essa criança.

Enfatizando a questão dos direitos das crianças, apresentam-se as ideias de Kramer:

> Não está em jogo a "salvação" da infância brasileira ou de qualquer outra nacionalidade, nem a abolição subida se seus graves problemas[...].Trata-sede apenas trilhar – com a educação infantil realizada em crechese pré-escolas de qualidade – um dos tantos passos necessários para a construção difícil, penosa e lenta da autonomia, da autodeterminação e da democratização de nossa sociedade (KRAMER, 2011, p.121)

Os desafios para que de fato os direitos das crianças sejam efetivados e mantidos são vários, as secretarias precisam rever o quanto antes o que realmente acreditam e implementam quando se trata, de inclusão de crianças de crianças com deficiência. Os professores e pesquisadores, ao divulgar como está acontecendo a inclusão, mostram os pontos que precisam ser modificados.

Por outro lado, é inegável o esforço da professora em incluir seus alunos que têm deficiência. Isso fica claro no relato da mãe e nas observações que foram feitas nas sulas da professora. A satisfação da mãe fica evidente, quando ela coloca que seu filho "melhorou muito".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil ainda se constitui um grande desafio tanto nas redes estadual como nas municipais. Esse agravamento se dá principalmente, quando envolve a educação de crianças com deficiências, que na sua maioria, ainda não são vistas como sujeitos de direitos num ambiente escolar.

O artigo apresentado teve como objetivo analisar o processo de inclusão de crianças com deficiência na Rede Municipal de Educação de Belém. Para tanto foi realizada pesquisa documental, bibliográfica e de campo.

O *lócus* da pesquisa foi uma UEI localizada em uma comunidade de um bairro populoso da região metropolitana de Belém. Este espaço foi escolhido, por ser um local com um grande número de turmas da educação infantil e pelo quantitativo de crianças com deficiências que lá estudam.

O processo de inclusão das crianças na educação infantil nesta UEI, está acontecendo, com a participação da professora, da família e o apoio do CRIE, órgão da prefeitura responsável pela implementação das políticas de inclusão na Rede de Ensino Municipal.

Entendemos que a educação infantil, assim como a educação especial, são duas categorias que compreendem grupos historicamente excluídos da garantia de direitos no nosso país, em especial na Amazônia que é o foco principal deste artigo, especificamente, o que está sendo realizado no município de Belém, em termos da política de inclusão para Educação Infantil.

Portanto, é necessário o fortalecimento das políticas de inclusão para educação infantil, assim como, a garantia do apoio com uma equipe multidisciplinar, pois as crianças precisam ser acompanhadas pelos demais profissionais, para que possam de fato ser incluídas na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: Acesso em 01 setembro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 02** do MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Diretoria de Políticas de Educação Especial-Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasil, 2015.

_____.Ministério da Educação. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, nota técnica No 11/2010 de 07 de maio de 2010. MEC/SEESP/GAB.** Brasília: MEC/ GAB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999.

BENTES, J. A. O Ensaio sobre letramento e multiletramento. In: TRESCASTRO, L. B. (Org.). **Alfabetização, letramento e matemática**. Belém, PA: SEMEC/ECOAR, 2012. p. 38-50.

_____, HAYASHI, M.C.P.I, **Normalidade e disnormalidade:.**Formas do trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande:EDUEPB, 2012.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 7ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

FREITAS, M. N. M; DAMASCENO, K. K.;ALVES, L. M. Revista COCAR, **Formação de professores de educação Infantil no campo no Estado Pará,** Edição Especial N.2,.278 a 297 – Ago./Dez . 2016. Programa de Pós - graduação Educação em Educação da UEPA http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar.

KRAMER. S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, T.C.V. **Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém**/ Belém/PA. 162 f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

MANTOAN, M. T. E.**Inclusão é o Privilégio de Conviver com asDiferenças**. In Nova Escola, maio, 2005.

MARCONDES, M.I; OLIVEIRA. I. A. de; TEIXEIRA. E. (orgs). Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2010

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6ª edição. São Paulo:Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. MINAYO, M. C. S. (Organizadora). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 9-29.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 01 de set. 2018.

OLIVEIRA, I.A.de. **Práticas de Escolarização em Salas de RecursosMultifuncionais**:dizeres de professores e alunos. Belém. Eduepa.2014

SOUZA, A.A.Cals..**Políticas Educacionais na Amazônia**:Estado,Democracia, Sociedade Civil e Participação.Jundiaí,Paco Editorial:2015.

INFÂNCIA, PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS NUMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Beatriz Corsino Pérez
Universidade Federal Fluminense
NIJUP- Núcleo de Pesquisa Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas
biacorsino@gmail.com
PROEX- UFF e CNPq

RESUMO

Os modos próprios de pensar, agir e sentir de crianças nas diferentes culturas foram, na modernidade, silenciados pelos estudos predominantemente centrados em uma concepção única e universal de infância, atrelada ao desenvolvimento biológico. Ao invés da produção de saberes sobre crianças abstratas, os estudos da infância atuais vêm produzindo saberes localizados e interdisciplinares, que dizem respeito às crianças do tempo presente, em seus territórios, abordando sua diversidade e diferença. Utilizamos, neste trabalho, o conceito de geração que implica em politizar as diferenças entre adultos e crianças e refletir sobre quais delas são relevantes para cada cultura. No contemporâneo, notamos que a distância entre as gerações faz com que as memórias e as tradições já não façam parte da vida comum. A pobreza de experiência e a perda da capacidade de narrar, na perspectiva de Walter Benjamin, criam uma nova forma de barbárie que se refere a começar de novo e à captura pelo tempo presente. Hartog considera que o "presentismo" pode ser um horizonte aberto ou fechado: aberto para quem pode desfrutar da aceleração e mobilidade, e fechado para quem sobrevive o dia a dia num presente estagnado. Elegemos a comunidade quilombola de Cafuringa, no município de Campos dos Goytacazes/RJ, para realização de um projeto de pesquisa-intervenção com trinta crianças e jovens, de 3 a 19 anos, que busca envolvê-los na participação da vida comunitária, na investigação e no registro da memória social da localidade. Entendemos que ao se tornarem pesquisadoras da sua própria realidade e entrarem em contato com as memórias dos mais velhos, as crianças poderão se conectar com a história de luta e resistência dos moradores. Cafuringa possui aproximadamente vinte e cinco famílias e ainda não há o reconhecimento da identidade quilombola. A desigualdade social se apresenta nas condições precárias de vida, na ausência de políticas públicas no território e no contraste com o haras luxuoso, vizinho, demarcado por cercas elétricas. As crianças relatam situações de violência e racismo vivenciadas em seu cotidiano, principalmente, no transporte publico e na escola. As tradições quilombolas e as religiões de matrizes afro-brasileiras vêm sendo desvalorizadas devido à forte presença da igreja evangélica no território, o que produz um silenciamento sobre o seu passado. No entanto, as crianças sinalizam a

importância da igreja como um espaço de reunião da comunidade, que proporciona momentos de lazer, como os retiros espirituais e os passeios durante as férias escolares. Através do uso da fotografia, as crianças puderam registrar imagens da comunidade. Além disso, fizeram poesias que valorizavam o seu modo de vida e as relações que possuem com a natureza, as amizades, as brincadeiras, o sentimento de segurança e pertencimento produzido pela presença dos laços comunitários. Elas narraram também sobre os mitos e as lendas presentes nos imaginários dos moradores da localidade. Assim, a pesquisa pode trazer à tona uma memória contada a partir do ponto de vista dos moradores, que muitas vezes foi ignorada pela história oficial, e com isso, fortalecer nas crianças o sentimento de pertencimento e a responsabilização na criação de novos rumos para a comunidade.

***Palavras-chave**:* crianças quilombolas; memória; participação social.

INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, presenciamos um contexto de redução dos direitos, atingindo, de forma mais impetuosa, as comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ribeirinhas, caiçaras, entre outras). De acordo com o Programa Brasil Quilombola (2013), do Governo Federal, quilombolas "são grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica próprias, dotados de relações territoriais específicas com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida" (Decreto 4887/2003). No entanto, esteve em andamento no início de 2018 a Ação Direta de Inconstitucionalidade (n. 3239) no Supremo Tribunal Federal (STF) que questionava esse decreto que regulamenta a titulação da terra, o que confirma a urgência de práticas que reconheçam o processo histórico das comunidades quilombolas, a luta em defesa do pertencimento, da memória e do direito à terra relacionadas à construção de subjetividades. A atuação da psicologia deve estar na produção dialética entre as relações objetivas e subjetivas, que não podem ser consideradas de forma isolada: "O que significa levar em consideração as formações macro sociais em que os sujeitos se encontram inseridos" (CFP, 2013, p.67).

De acordo com Rancière (1996), na sociedade está em disputa uma "partilha do sensível", ou seja, entre aquilo que é compartilhado, fixando quais são as partes exclusivas que definem quem é e quem não é visível no espaço comum. A sociedade invisibiliza determinados lugares, tornando seus ocupantes incapazes de participar das decisões coletivas sobre o que é partilhado. Por outro lado, aqueles que não são contados podem perturbar a estabilidade dessa partilha comum. Para Rancière (1996), a política pode ser considerada como a perturbação da ordem vigente pelo dissenso, cuja proposta é verificar as condições da suposição de igualdade, questionando a distribuição dos es-

paços privados e públicos, de quem deve estar nesses lugares, quem pode ou não pertencer à comunidade política. As lutas das comunidades quilombolas se inserem nesta tentativa de buscar sinais de humanidade entre pares e grupos que historicamente foram desumanizados, colonizados, invisibilizados ou obrigados a viver o modo de ser dos grupos dominantes.

O trabalho na comunidade de Cafuringa busca envolver crianças e jovens na participação da vida comunitária, na investigação e no registro da memória social da localidade. Objetiva também conhecer as questões geracionais, as culturas infantis, os modos de vida, as dificuldades e os desejos em relação ao futuro de crianças e jovens. Através da realização de oficinas que despertem o interesse destes pelo passado da comunidade, buscamos oferecer recursos e ferramentas metodológicas para que crianças e jovens sejam os pesquisadores locais, promovendo a valorização da cultura, da memória e do diálogo intergeracional.

Infância e memória social

Na modernidade, a construção social da infância e da juventude, como etapas de vida que requerem atenção e cuidados especiais, se deu em oposição à fase adulta, considerada mais bem preparada e esclarecida para lidar com os problemas da vida. Dessa forma, os adultos escolhiam os conteúdos importantes para os mais novos aprenderem e a sua forma de comunicação, visando garantir a transmissão cultural para as próximas gerações.

A transmissão da experiência entre gerações tem a ver com o sentido que uma comunidade constrói a partir do que seus antepassados fizeram. Segundo Benjamin (1994), saber narrar uma história relaciona-se ao fato do narrador também ter sido ouvinte de outras narrativas. As narrativas são formas de memorização e atualização do passado no presente. Esse fluxo interrompe-se quando a memória comum e a tradição, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, já não existem mais.

Segundo Nora (1993, p. 9), a memória é um fenômeno atual e sempre "aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...] e de repentinas revitalizações". A memória é por natureza múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. Huyssen (2000) associa as mudanças do contemporâneo ao sentimento de perda das identidades comunitárias que garantiam a conservação e a transmissão de valores, o que ele denomina de "meios de memória". Para o autor, a valorização da memória é um modo de neutralizar os efeitos de uma inserção excessivamente fluida do indivíduo na sociedade.

A diferenciação na forma de viver e sentir o tempo em função das desigualdades sociais está presente na obra de Santos (1998). Com a globalização, as temporalidades hegemônicas são o vetor da ação dos agentes hegemônicos da economia, da política, da cultura, que regulam a ação em

outros lugares. Já os outros agentes são hegemonizados, devendo se contentar com os tempos mais lentos. Existe, portanto, na globalização um sistema de dominação sobre os outros sistemas, em benefícios de alguns e não de todos. O autor considera o lugar como sendo capaz de combater às forças da globalização, pois acolhe o novo ao mesmo tempo em que resiste às mudanças, guardando sua herança material e cultural. "É pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois, nele, o recôndito, o permanente, o real triunfam, afinal, sobre o movimento, o passageiro, o imposto de fora" (Santos, 1998, p.37).

Historicamente, os saberes produzidos pela psicologia eram "predominantemente centrados em uma concepção única e universal de criança" (Borba, 2009, p. 142): a branca, burguesa, europeia e urbana. Ao considerar que os conceitos de criança e infância foram construídos e produzidos histórica e socialmente, passa a ser relevante investigar a questão geracional articulada às noções de raça, gênero, classe social, território, entre outras categorias. O que caracterizaria a infância não seriam mais características próprias de uma faixa etária, ou seja, amparadas somente nos aspectos biológicos que justificariam a sua inferioridade em relação ao adulto, para considerar os aspectos geracionais. A ideia de geração implica em politizamos as diferenças entre adultos e crianças/jovens e refletirmos sobre quais delas são relevantes para cada cultura. Para abarcar a pluralidade destes conceitos é necessário considerar as múltiplas infâncias e juventudes existentes. Atualmente vem sendo produzidos saberes localizados e interdisciplinares, que dizem respeito às crianças e aos jovens do tempo presente, em seus territórios.

Autores de diversas áreas, como a psicologia, sociologia, antropologia e educação, (Prout& James, 1990; Mayall, 1994; Sarmento, 2004, 2005; Corsaro, 2011, Castro, 2001, Cohn, 2013) têm ressaltado que crianças desempenham um papel, no momento presente de suas vidas, nas instituições das quais fazem parte e suas ações também são fonte de mudança. Crianças e jovens são agentes ativos capazes de alterar a estrutura social através da forma singular como agem e se apropriam do mundo que os cerca, interferindo nas relações sociais e produzindo cultura.

A capacidade de agir iguala adultos, jovens e crianças, mas enquanto acontecimento no mundo, os diferencia, fazendo-os aparecer na sua singularidade (Castro, 2001). Levar em conta a ação das crianças e dos jovens é valorizar aquilo que se constrói processualmente, que não pode ser previsto nem controlado, uma vez que toda ação é um novo começo e põe em movimento outras ações (Arendt, 2004). Assim, as crianças também são responsáveis por suas infâncias, com "uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade" (Müller, 2006, p. 555).

Castro (2007) destaca que o processo de subjetivação política implica em dois aspectos fundamentais referentes aos modos de participação e

ação. São eles: a construção do pertencimento à coletividade, ou seja, assumir-se e sentir-se parte do conjunto e, portanto, implicado em seus destinos e integrante disto; e a responsabilização pela vida em comum, pelas coisas que o rodeiam.

De acordo com Martin-Baró (2017), o fatalismo sinaliza uma conformação dos setores marginalizados da sociedade frente às forças dominantes, sendo esta conformação muitas vezes herdada pelas gerações seguintes, impossibilitando a mudança social. Em sua tese acerca do fatalismo, o autor propõe como ação para o rompimento das posturas fatalistas, a recuperação da memória histórica, a organização popular e a prática de classe.

Quando nos referimos à participação de crianças, estamos defendendo a constituição de um espaço de diálogo onde possam ocorrer os enfrentamentos das diferenças e as negociações na busca de construir algo em comum. É uma tentativa de romper com o fatalismo para trazer à tona uma história que lhe é própria, contada a partir do ponto de vista das crianças, e que muitas vezes foi ignorada pela história oficial.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa-intervenção de caráter qualitativo, com a participação de aproximadamente 25 crianças e jovens, de 3 a 18 anos, moradoras da comunidade quilombola de Cafuringa em Campos dos Goytacazes/RJ.

Campos dos Goytacazes é o maior município do Estado do Rio de Janeiro, marcado em sua história pela presença da mão de obra escrava na lavoura da cana de açúcar (Menezes, 2011). A partir da década de 1970, a cidade ganhou visibilidade na exploração do petróleo, se tornando cada vez mais urbana, o que acabou repercutindo na vida de crianças e jovens do campo. O município também possui o maior número de comunidades quilombolas do estado (Gomes, 2015) e de acordo com a Superintendência de Igualdade Racial de Campos, apenas cinco são reconhecidas.

A chegada à localidade de Cafuringa se deu a partir da sinalização da Comissão Pastoral da Terra (CPT) da importância de uma intervenção em psicologia na comunidade. Cafuringa conta com aproximadamente vinte e cinco famílias e ainda não possui o reconhecimento oficial da identidade quilombola. Alguns moradores têm a posse da terra, mas muitos ainda têm dificuldade de regularizar a situação de seus imóveis. A comunidade não consta nos registros oficiais do município, suas ruas não possuem pavimentação ou placas com indicação sobre a localização da comunidade, que tem o seu limite construído a partir das vivências dos moradores em seu cotidiano.

Foram realizados 20 encontros quinzenais, desde o início do segundo semestre de 2017, em formato de oficinas em que buscamos conhecer suas realidades, através de brincadeiras, jogos, músicas, danças, desenhos, fotografias, vídeos e literatura. Utilizamos produções relativas à cultura quilombola e seus personagens emblemáticos na luta de resistência à escravidão para que as crianças possam conhecer melhor a história de seus antepassados e romper com preconceitos relacionados a cultura afro-brasileira. Nessas atividades, buscamos impulsionar as crianças e jovens da comunidade a serem pesquisadores da própria história e agir para a transformação da sua realidade social. A análise de conteúdo e discurso são realizados através de registros fotográficos e em vídeos, dos desenhos e textos escritos pelas crianças e jovens e pelos relatórios produzidos a cada encontro pelas pesquisadoras da universidade.

Crianças quilombolas e as cercas do racismo e das desigualdades sociais

Uma das primeiras atividades que realizamos com crianças e jovens foi a produção de um mapa, uma vez que não constam informações sobre a localidade na prefeitura, e gostaríamos de saber como a comunidade estabelece os seus limites, quais os espaços considerados importantes para as crianças, quais são as imagens que elas possuem sobre o território.

No mapa, emergiu a opressão da organização sócio-espacial local, dando destaque para o haras vizinho à comunidade e a ausência de instituições, além da igreja. Chama atenção para o espaço que o haras ocupa no mapa, exatamente a metade do cartaz, a ausência de pessoas e animais nesta parte e a cerca elétrica separando as duas realidades. Ao longo dos encontros, as crianças falaram muito do incômodo da cerca elétrica, que muitas já se machucaram ao tentarem buscar coisas que caíram do lado de lá, como bolas e brinquedos. Quando perguntadas sobre quais lugares elas gostariam de ir e que não são permitidas, todas apontaram o haras como sendo espaço. O haras também foi apropriado pelas crianças, uma de suas brincadeiras favoritas é corrida de cavalinho. Além disso, um menino fez questão de fotografar o cavalo de um parente, talvez no sentido de mostrar que eles também possuem essa riqueza.

A cerca elétrica, para as crianças e jovens de Cafuringa, demarca mais do que o território que o haras ocupa, mas simboliza a desigualdade social. Um dos principais problemas vivenciados pelos moradores é a dificuldade de ter acesso à água potável, ao saneamento básico, a coleta regular de lixo, a situação de pobreza que muitas famílias se encontram. Nesta realidade, os cavalos parecem ser mais bem cuidados do que a própria comunidade. Além disso, aqueles que tentam pular a cerca e passar para o outro lado são penalizados. As “cercas elétricas” também estão presentes em outras falas, como no racismo vivenciado cotidianamente na escola e no transporte público.

O motorista faz questão de dificultar a entrada das crianças no ônibus, às vezes passa direto rindo delas sem deixá-las entrar, ou chega atrasado, outras vezes para e quando elas vão entrar acelera; no outro dia fecha as portas antes que todos entrem ou as prende na porta, gerando desespero nas crianças que gritam e imploram para que abram; até serem chamadas de "macacas" já foram. Disseram também que ao entrarem no ônibus, os outros passageiros falaram: "Chegaram as crianças de Cafuringa, acabou a nossa paz." Elas têm medo de denunciar e perderem a única forma que possuem de chegar à escola. Em suas palavras "acontece tudo isso, mas o motorista passa aqui; pode ser que se tirarem ele e colocarem outro, ele não queira passar por aqui e pegar a gente".

Chegando à escola, outras barreiras se colocam. Quando se atrasam por problema no transporte ou na estrada (levam cerca de uma hora pra chegar à instituição), são mandadas de volta para casa. Não importa o motivo, as regras servem para todos "quem chegou atrasado não entra". E são obrigadas a aguardar o ônibus na rua para voltar para casa, sem se alimentar, o que pode demorar horas. Na escola, as crianças também reclamam de serem descriminadas por colegas que não querem fazer os trabalhos com elas, como aparece nesta fala: "Ninguém quer fazer trabalho com as crianças de Cafuringa. Eles pensam que só porque a gente mora em Cafuringa a gente não sabe nada de tecnologia, não tem telefone e não vai saber fazer nada".

Pelo contrário, percebemos ao longo das oficinas como as crianças de cafuringa são talentosas. Algumas produzem seus próprios brinquedos, com retalhos de roupas e materiais recicláveis. Crianças e jovens se expressam de diferentes formas: escrevem poesias, desenham, cantam, dançam, brincam. Em muitas famílias, são eles os responsáveis por ler e assinar os documentos pelos pais que são analfabetos. Muitos moradores se dedicam, há gerações, ao corte de cana-de-açúcar e à produção de carvão, atividades conhecidas pela exploração dos trabalhadores e pelo desgaste físico e não tiveram oportunidade de estudar. Crianças e jovens possuem conhecimento sobre as plantas e os animais, ajudam na roça no quintal de casa, alimentam os bichos, e têm atividades domésticas para serem feitas. Notamos que as crianças pequenas respeitam e obedecem as mais velhasque são responsáveis pelo seu cuidado quando os familiares não estão em casa. Há também muita solidariedade entre as crianças que dividem a comida, os brinquedos, brincam junto com crianças de diferentes idades, cuidam um dos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um país marcado pela escravidão e colonização, os posicionamentos de índios, negros, mestiços, pobres, mulheres e, principalmente, crianças

foram emudecidos e colocados à margem. Abrir espaço para a participação de crianças e jovens do campo e quilombolas propicia a ampliação das perspectivas sobre a vida social, de modo que todos possam contribuir de alguma maneira para a construção da sociedade em que vivemos.

Notamos um silenciamento sobre a memória de Cafuringa e de sua origem quilombola. A perda da matriarca, que conhecia e zelava pelas tradições relacionadas à cultura e à religião e a forte presença da igreja evangélica acabaram por produzir uma desvalorização da história local. Os moradores mais velhos que tivemos contato durante a pesquisa se sentiram, muitas vezes, constrangidos ao serem indagados sobre o passado e a memórias quilombolas. Embora a comunidade ainda não tenha o reconhecimento oficial, crianças e jovens definem quilombo e se autodeclaram quilombolas: "Quilombo é isso aqui. Somos todas de família negra e vivemos aqui. Somos daqui, entendeu?".

Algumas memórias emergiram em suas falas, como as festas com tambor durante a madrugada, o bloco de carnaval com uma grande boneca feita de bambu e tecido e a farinha produzida na comunidade. Há muitos desafios no desvelamento e resgate da memória oculta, negada e proibida na comunidade pela forte presença da igreja evangélica, atravessada pela lógica do capital e imersa nos valores modernos que desqualificam os valores dos povos tradicionais. Outro desafio é que as crianças e jovens reconheçam a si próprias enquanto agentes sociais capazes de promover mudanças na comunidade e na sociedade na qual estão inseridas.

Por se tratar de uma pesquisa-intervenção, uma construção processual, dinâmica e conjunta, o ganho é coletivo, de maneira que as pesquisadoras afetam e são afetadas na relação com as crianças e jovens da comunidade. O deslocamento geográfico também produz um deslocamento subjetivo que pode ser compreendido como um afetamento pelo novo, por aquilo que lhe é diferente, pelas situações vividas, que produzem novos questionamentos e inseguranças. Apostamos que a modalidade de "ser afetado" (Favret-Saada, 2005) é uma dimensão central do trabalho de campo, em que a "sensibilidade" pode ser reabilitada na produção do conhecimento.

Neste sentido, o trabalho na comunidade de Cafuringa continua ao longo desse ano, na certeza de que temos ainda muitas coisas para conhecer, para aprender e nos emocionar com as crianças e os jovens. A partir dos resultados desse projeto, buscaremos realizar a articulação com o poder público e outros atores sociais para dar visibilidade à população local, ampliando as políticas públicas e possíveis melhorias na qualidade de vida da comunidade. Trabalhar na comunidade de Cafuringa nos permite compreender as suas particularidades e questões políticas e sociais mais amplas, que não se limitam a este território, mas que atravessam a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

Ação Direta de Inconstitucionalidade (n. 3239). Superior Tribunal Federal, Brasília.

Arendt, H. (2005). **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense.

Benjamin, W. (1994). **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense.

Borba, A. M. (2009). A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da infância. **Revista Educação em Foco**, *13*(2), 139-156.

Castro, L. R. (2007). A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Revista Psicologia Política**, 7 (14).

Castro, L. R. (2001). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau.

Conselho Federal de Psicologia. (2003). Referênicas *Técnicas para a atuação dos (as) psicólogos (as) em questões relativas à Terra*. **Decreto Nº 4.887**, de 20 de Novembro de 2003. Planalto Federal.

Favret-Saada, J. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, 13, 2005 p.155-161.

Gomes, F.S. (2015). **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma.

Huyssen, A. (2000). **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano.

Martin-Baró, I. (2017). **Psicologia da Libertação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Menezes, M. B. **O arquivo negro de Campos dos Goytacazes**. Campos dos Goytacazes-RJ, 2011.

Müller, F. (2006). Infâncias nas vozes das crianças: Culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, *27*(95), 553-573.

Nora, P. (1993, dez). Entre memória e história. **Projeto História**, (10).

Pereira, R. R. (2002). Tudo ao mesmo tempo agora: Considerações sobre a infância no presente. In: Gondra, J. G. ***História, infância e escolarização***. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Programa Brasil Quilombola. (2013). **Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas**.

Raciere, J. ***O desentendimento***. São Paulo: Editora 34, 1996.

Santos, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo: Editora Hucitec, 1998

INFÂNCIAS DE CÁ NOS DISCURSOS DE CRIANÇAS DO ENTORNO DE MANGUEZAIS DA AMAZÔNIA BRAGANTINA

Marcos Vinicius Sousa de Oliveira
Universidade Federal do Pará
vynny13@hotmail.com[187]

Ana Paula Vieira e Souza
Universidade Federal do Pará
paulladesa@gmail.com[188]

Raquel Amorim dos Santos
Universidade Federal do Pará
rakelamorim@yahoo.com.br[189]

Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Trabalho e Educação-Núcleo Infâncias
GEPTEINFÂNCIAS

RESUMO

O estudo apresenta os discursos de crianças residentes em Comunidades Pesqueiras pertencentes ao entorno de manguezais da Amazônia bragantina, a respeito de construções sociais ideológicas atribuídas ao ser criança. O local da pesquisa são duas Comunidades da Reserva Extrativista Marinha de Caeté-Taperaçu, Bragança-PA; Tamatateua e Taperaçu-Campo. Participaram 15 crianças com idade de 06 anos, matriculadas em Escola do Campo da rede municipal. A abordagem qualitativa da pesquisa com uso de instrumentos para coletar os dados, a observação participante, a roda de conversa e para analisar a técnica de análise do discurso fundada na teoria do dialogismo de Bakhtin, pelas categorias polifonia e discurso ideológico. Os achados revelam a presença do discurso ideológico do adulto atravessado nos enunciados infantis, ou seja, a criança um ser pequeno, não sabe das situações do dia a dia, sem voz. Diferentemente, as vozes infantis mostram uma concepção de criança carregada de alegria, do brincar, que se constitui em prazer ser criança no contexto da pesca. Conclui-se, que os enunciados discursivos de crianças no contexto

[187]Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Bragança. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica de 2016 a 2018. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação-GEPTE Sessão Infâncias. E-mail: vynny13@hotmail.com

[188]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará, Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Mestrado em Linguagens e Saberes da Amazônia do Campus Universitários de Bragança\UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação-GEPTE Sessão Infâncias. E-mail: paulladesa@gmail.com

[189]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará, Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Mestrado em Linguagens e Saberes da Amazônia do Campus Universitários de Bragança\UFPA. E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

da pesca apresentam sentidos e significados singulares em ser criança, uma vez que o brincar é uma ação humana.

Palavras-chave: Infâncias; Crianças. Brincar; Discurso Polifônico Ideológico.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo, é um recorte dos resultados do Projeto de Pesquisa subsidiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PIBIC/PRODOUTOR) intitulado: "Brincadeiras e brincares mais recorrentes no universo infantil em Escolas da Amazônia Bragantina no espaço e tempo do recreio", compondo ações do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho e Educação/Núcleo Infâncias (GEPTE/INFÂNCIAS), que se debruça em ouvir crianças no contexto do brincar na sua relação com trabalho e a educação, na história das infâncias, com base na vertente sócio histórica. A criança um interlocutor socio-histórico assume centralidade neste estudo, pois pesquisamos com e sobre crianças,buscamos escutá-las para conhecermos o seu universo cultural de sentidos e significações. Ouvir crianças no dizer de Alves (2014) permite ao pesquisador outro olhar sobre as infâncias, porque possibilita pela interação o acesso ao mundo social e cultural de criança, permite que se conheça as múltiplas linguagens infantis.

Epistemologicamente partimos da compreensão da existência de muitas infâncias, concepção contrária a Historiografia francesa de Ariès (2006, p. 17) que retratou o período do medieval, apresentando a duração da infância como um período frágil,sem sentido, que nem sempre existiu, "era desconhecida por volta do Século XII", ou seja, "representadas por algo além de seu tamanho" no dizer do autor, sendo efetivamente descoberta no Século XIII, cuja "evolução pode ser acompanhada pela história da arte e na iconografia dos Séculos XV e XVI" (Idem, p. 28),mas sem dúvida, ela é reconhecida durante o Século XVII, quando aparece o "jargão crianças pequenas" (Idem, p. 28), todavia o seu reconhecimento pelo sentimento de infância somente aconteceu na modernidade.

Diferentemente, do estudo de Ariès (2006) existe no Brasil a historiografia de crianças,para quem sempre existiu um sentimento de infância no contexto brasileiro, marcada também, por"sofrimento e violência", no dizer de Del Priore (2008, p. 11), "mas não só". As narrativas historiográficas revelam a existência de "dolorosas separações entre pais e filhos", pois existiu uma"preocupação com o destino dado aos seus filhinhos de coração". No Brasil por volta do Século XVII existiu um cuidado, ainda que esse período representasse uma "sociedade pobre e escravista", poisas mães escravas lutavam para impedir a partida de seus filhos para lutar na Guerra do Paraguai,ainda muitas mães negras sofriam quando eram impedidas de amamentar suas crianças para alimentar a criança da Casa Grande (DELPRIORE, 2008, p. 11).

Então, consideramos a Historiografia brasileira e a Sociologia da Infância que tratam da"infância como uma construção social" (SARMENTO, PINTO, 1997, p. 11), uma vez que no Brasil, sempre existiram crianças, que a sua constituição é datada historicamente, ora pelo limite da idade, a mortalidade, a fome, a miséria, as guerras, a escola, o cuidado, os maus tratos, a violência, ora por questões do trabalho infantil, não apenas pelo ser biológico que reduz a infância a um estado intermediário do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2005).

Com os estudos teóricos da Sociologia da Infância, a criança passa a ser compreendida como um sujeito ativo e criativo na sociedade, que nas interações sociais entre criança-criança (pares) e criança-adulto produz suas próprias culturas (SARMENTO, 2005). No cenário contemporâneo brasileiro, a criança é compreendida como sujeito ativo e participativo da sociedade, um ser histórico-cultural, com direitos garantidos nos dispositivos legais que amparam a criança, sendo estes primordialmente, o direito à educação, o direito à liberdade, e o direito a proteção, conforme a legalidade constitucional brasileira (SOUZA, 2009).

O reconhecimento da criança como sujeito sócio histórico e cultural no Brasil, garante o direito de brincar, do lazer, e o desenvolvimento pleno da criança (BRASIL, 2013). Para Souza (2009)todas às crianças devem vivenciar o tempo das infâncias, tendo como principal premissa o brincar,pois o brincar propicia as crianças vivenciarem experiências sobre o universo infantil, o mundo do adulto, e a natureza a qual está inserida.O reconhecimento da criança como sujeito histórico de direitos no Brasil, tem início nas legislações oficiais, tais como a Constituição Federal (CF) de 1988, o Estatuído da Criança e Adolescente (ECA), aprovado pela Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, e pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que considera a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

É nesse contexto que as pesquisas brasileiras emergem, e se ampliam para constatar a existência de muitas infâncias no cenário brasileiro (DEL PRIORE, 2008). Frente o universo nacional infantil, partimos dos estudos de Souza (2009, 2014) e Alves (2003), com o intuito de compreender as Infâncias na Amazônia paraense. Assim, emerge o interesse em estudar e valorizar as infâncias no contexto da Amazônia bragantina, focalizando as crianças que residem nas Comunidades que constituem o entorno da Reserva Extrativista Marinha de Caeté-Taperaçu (RESEX-MAR). Desse modo, objetivamos ouvir os discursos de crianças para identificar os sentidos e significados que estão atravessados em seus enunciados, sobre o que é para elas, ser crianças em comunidades pesqueiras.

Partimos, portanto da problemática que busca saber, quais discursos infantis são construídos ideologicamente a respeito do ser criança no contex-

to de Comunidades Pesqueiras? Para responder a essa inquietação, o escopo deste texto se estrutura em sessões, em que se apresenta o encaminhamento metodológico da pesquisa, o local de estudo, que mostra as especificidades regional e geográfica da RESEX-MAR de Caeté-Taperaçu marcada por características particulares, cujos as crianças estão inseridas. Posteriormente, apresentamos as vozes infantis, que revelam os sentidos de ser criança, e os significados que atravessam esses discursos das crianças indicando o lugar da infância nessas comunidades.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Adota-se neste estudo a abordagem qualitativa porque permite atribuir sentidos as vozes dos interlocutores, contribui para identificar as interpretações, compreensões e significados dos anunciados discursivos, aproximando-se do contexto vivenciado pelo grupo social investigado (CHIZZOTTI, 2010). O estudo concentra-se em Comunidades Pesqueiras que constitui o entorno de manguezais da Reserva Extrativista Marinha (RESEX-MAR) de Caeté-Taperaçu localizada em Bragança (PA).

A Reserva Extrativista Marinha de Caeté-Taperaçu é local de preservação do território costeiro bragantino, ambientes "[...] destinados à exploração autossustentável para conservação dos recursos naturais renováveis por populações tradicionais, [...]pretende encontrar o equilíbrio ecológico e econômico que proporcione melhor qualidade de vida as populações locais" (ABDALA, SARAIVA, WESLEY, 2012 p. 10).

A RESEX-MAR de Caeté-Taperaçu, localizada na área costeira do Município de Bragança-PA, é banhada pelo Oceano Atlântico e pertence à Zona Costeira Amazônica (ZCA) (OLIVEIRA, 2006), com aproximadamente "42.000 hectares e abriga uma das áreas de manguezais mais preservados do país e inúmeros rios e igarapés" (SARAIVA, ABDALA, WESLEY, 2012 p. 02). Ladeada por características significativas entre dois contextos morfológicos (relevo) e fisiográficos; os tabuleiros, rios e planícies aluviais da Zona Bragantina e as planícies costeiras do litoral do Nordeste Paraense, influenciadas pelo Oceano Atlântico (OLIVEIRA, 2006).

A área costeira Bragantina está inserida na ZCA de clima tropical úmido, principalmente ao longo da costa de manguezais caracterizada por inúmeras baías e estuários, com 7.500 Km2, acentuado por um sistema de grande maré (macromaré), variações médias de 4 a 5m (GUALBERTO, SOUZA FILHO, 2007). Geograficamente a RESEX-Mar de Caeté-Taperaçu, é constituída por Comunidades que estão organizadas em 09 (nove) Polos[190]

[190]Comunidades dentro dos Limites da Resex: Castelo (Pólo Bacuriteua), Vila dos Pescadores e Bonifácio (Pólo Ajuruteua) Comunidades Fora dos Limites da Resex: Alegre, Aldeia, Cereja, Morro, Perpétuo Socorro, Riozinho, Vila Sinhá, Taíra, Padre Luiz, Vila Nova, Samaumapara, Jiquiri, Centro (Pólo Cidade); Abacateiro, Bom Jardim, Cafezal, Cajueiro, Cariambá, Ferreira,

(interno e externo), totalizando 67 comunidades (ABDALA, SARAIVA, WESLEY, 2012).

Optamos em realizar o estudo no Pólo de Tamatateua pela viabilidade de acesso, em que privilegiamos pesquisar em duas Comunidades: Tamatateuae Taperaçu-Campo. Economicamente a organização social e cultural dessas Comunidades se alinham a dinâmica natural dos manguezais. Nesse contexto costeiro, escolhemos ouvir crianças matriculadas regularmente em Educação Infantil, em Escolas situadas nas Comunidades. A Escola como espaço de produção de conhecimento se configura como um lugar de transição, entre família e o contexto cultural de crianças (CORSARO, 2002).

Para a seleção das crianças sujeitos da pesquisa, elegemos 04 (quatro) critérios a saber, a) crianças com idade entre 04 e 07 anos; b) residir em uma das Comunidades do Polo de Tamatateua;c) aceitar e manifestar interesse em participar da pesquisa; d) ter o consentimento dos responsáveis. Participaram como interlocutoras da pesquisa 15 (quinze) crianças matriculadas em Educação Infantil, na etapa da Pré-Escolar II, com idade de 06 anos, sendo 09 meninos e 06 meninas. Ainda, que exista os documentos (Termos de Uso de Imagem e Termo de Consentimento Livre), escolhemos identificar as crianças por outro nome (fictício), a fim de preservar a sua identidade.

Na realização da pesquisa com crianças é desejável o uso de instrumentos adequados para coletar dados, nesse sentido, optamos por utilizar a: observação participante, e a roda de conversa, pois ambos permitem aproximação e interações entre adultos (pesquisador) e crianças (pesquisadas), aproximam um do outro, sem que exista estranhamento, uma vez que com o tempo, elas olham para o pesquisador como uma criança grande (CORSARO, 2011).

O local escolhido para a aplicação dos instrumentos foi o espaço e tempo do recreio, ou seja, o ilustre 15 minutos (SOUZA, 2009), portanto, as ações ocorreram preferencialmente no tempo do recreio. A escolha desse momento se justifica, porque no dizer as crianças estão em plena produção cultural, realizam suas atividades, conversam, brincam, criam, recriam, lancham, dentre outros fazeres que tornam o recreio um cenário propício para as interações entre crianças e adultos (SOUZA, 2009).As informações foram registradas por uso de imagem, *smartphone*, gravações dos anunciados discursivos.

Lago, Lago do Povo, Maçarico, Ponta da Areia, São Bento, São José, Urubuquara, São Tomé (Pólo dos Campos); Patalino, Porto da Mangueira, Retiro, Serraria, Taperaçu-Campo/ Acarpará, Tamatateua, Tapreval (Pólo Tamatateua); Acarajó Grande, Acarajózinho, São Benedito, Piçarreira, Vila Verde, Inambucui (Pólo Acarajó); Campo do Meio (Pólo Ajuruteua); Eldorado, Jandiaí, Vila Nova, Pimenteira, Aciteua, São Domingos e Treme (Pólo do Treme); América, Bacuriteua, Pontinha do Bacuriteua, Taperaçu-Porto, Vila do Meio (Pólo Bacuriteua); Chaú, Cipoapara, Montenegro, Camutá, Caratateua, Jundiaí, Rio Grande, Sítio Grande, Taquandeua, Vila Que Era, Vila dos Lucas (Pólo Caratateua) (ABDALA, SARAIVA, WESLEY, 2012 p. 05).

De posse do material coletado, realizamos a transcrição das vozes infantis e analisamos pelo uso da técnica de Análise do Discurso à luz da Teoria do Dialogismo de Bakhtin (2004), com base nas categorias polifonia e discurso ideológico. Interessou olhar o material discursivo e o interdiscurso nas vozes de crianças sobre as vozes que atravessam as suas falas sobre o ser criança, segundo Bakhtin (2004), é na polifonia das falas que as muitas vozes atravessam o discurso do outro.

O discurso para Bakhtin (2004) tem o sentido de conjunto de enunciados marcados pelas regularidades, mas que pode aparecer discursivamente com sentido diferente, se define pela sua relação com o discurso ideológico em um contexto social e histórico.O discurso ideológico no dizer de Souza (2014) apresenta discursividades, é constituído por representações relacionados as lutas de classes, por isso para a autora, o discurso de crianças é carregado de uma discursividade, muitas vozes que significam o sentido das relações estabelecidas nas interações sociais entre brincar, brincadeiras e trabalho infantil (Idem). Assim, as vozes polifônicas apresentam o ser criança em Comunidades Costeiras da Amazônia Bragantina.

ACHADOS DA PESQUISA

Durante o tempo e espaço de 15 (quinze) minutos do recreio, a interação e a partilha de saberes com as crianças ocorreu de forma dialogada, sendo possível ter acesso as suas inúmeras formas de ver e compreender o mundo. As rodas de conversas foram realizadas geralmente em baixo das árvores que sombreiam o espaço destinado ao recreio.

No tempo e espaço do recreio, um momento carregado de interações entre pesquisadores e crianças, indagamos os interlocutores infantis sobre o que é ser criança para vocês? Vocês gostam de ser crianças? É legal ser criança? E brincar, vocês gostam? Dentre outros questionamentos que nortearam as rodas de conversas, possibilitando a elas momentos para expressarem seus pensamentos. A cada roda de conversas realizadas as crianças enunciavam suas experiências cotidianas, tanto da Escola como de suas Comunidades

Os enunciados discursivos de crianças revelam como as infâncias bragantina da Amazônia se apresentam nas vozes das crianças interlocutoras desta pesquisa. Os enunciados discursivos permitem compreender a realidade cultural em que essas crianças vivenciam em suas relações sociais.

Os enunciados de crianças se formam em um jogo de várias vozes (BAKHTIN, 2004) polifonicamente pela palavra do outro, uma vez que entre um discurso (adulto) e a voz infantil aparece o processo de interpretação que os sujeitos constituem sobre a concepção de criança assumido pelos pais, mães, tios etc. Consequentemente, os discursos infantis emergiram carregados de palavras específicas, que Bakhtin (2004) considera como um signo ideológico.

O signo ideológico nas vozes de crianças da Amazônia bragantina se funda em uma palavra específica quando revelam a compreensão de ser criança. Elas enunciam que ser criança é algo pequeno.

> **[Flávio]:**Criança é ser pequenininho, igual todo mundo aqui.
>
> **[Eliza]:** É ser pequena [...], e grande também para trabalhar.
>
> **[Raiane]:** Ser criança é ser grande e pequena.
>
> **[Jorge]:** Quando é pequena é criança, quando já e grande não, pois tem que ajudar.
>
> **[Camila]:** Ser criança é ser pequeno.
>
> **[Cristian]:** É criança quando é pequeno.
>
> **[Bia]:** Ah, eu acho que é ser pequeno.

Os discursos coletados deixam evidente que cada enunciado se alinha as experiências de vida adquirida por cada criança, permitindo assim, caracterizar e compreender o sentido atribuído por elas sobre o ser criança em Comunidades Costeiras. Elas revelam em seus discursos a existência dos fios dialógicos que vão se constituindo em uma trama discursiva, pois revelam a existência da polifonia (BAKHTIN, 2003). Anunciam muitas vozes sobre o sentido de ser criança, ora a voz do adulto que insiste em categorizar as crianças como pequena, ora porque são grandes, portanto estão prontas para o trabalho. Essas vozes misturadas formam uma construção ideológica do significado atribuído por elas ao sentido de ser criança, atravessados pela voz do adulto, quando afirmam que ser crianças é ser pequeno e grande tem relação com ajudar e trabalhar.

Ideologicamente no contexto social das Comunidades Pesqueiras, os enunciados das crianças mostram o "jogo de várias vozes cruzadas" (BAKHTIN, 2004, p. 123), pois em um determinado tempo elas são crianças pequenas, em outro momento, são grandes na voz do adulto para atividades como a submissão ao trabalho infantil (SOUZA, 2014).

Os enunciados discursivos das crianças mostram a presença do discurso da pessoa adulta, quando os termos, "pequena" e "grande", emergem de modo significativo nos enunciados infantis, definido à criança como um ser, ora pequeno, ora grande. Muitas vezes às crianças são vistas na sociedade como um ser que não participante, que no dizer de Cunha (2013) é uma forma de negar as infâncias. Para o autor o adulto somente privilegia seus próprios discursos, negando o saber cultural de crianças.

A crítica que a Sociologia da Infância faz sobre secundarizar a criança segundo Corsaro (2011, p. 18) é o de olhar para elas "[...] em uma perspectiva do que se tornarão futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão". Nesse sentido, a compreensão de adultos sobre a criança no contexto das Comunidades Pesqueiras mostrou ideologicamente

não considerar as potencialidades culturais infantis e as possibilidades de trocas de saberes do universo infantil com o mundo do adulto. Elas estão separadas de se constituírem pelas culturas de pares (CORSARO, 2011).

Logo, os discursos das crianças da RESEX-Mar de Caeté-Taperaçu, revelam pontes existentes entre os discursos do adulto e a constituição do que vivem e escutam sobre si e o outro, que no dizer de Bakhtin (2004, p. 123) são vozes permeadas [...] pelos discursos que o circundam. [...], cada sujeito é um sujeito híbrido, [...], uma arena de conflito e confrontação dos vários discursos que o constituem", pois, cada enunciado vivo, "ao se confrontar com os outros, visa a exercer, sobretudo uma hegemonia sobre eles". O adulto historicamente exerce um poder social e ideológico sobre as crianças, que muitas vezes revelam o lugar secundário que as crianças ocupam na sociedade.

Esse campo dialógico conflitante, se caracteriza ao observamos as incertezas que emergem nas vozes das crianças ao socializarem suas concepções sobre o ser criança, o que pode criar um confronto de ideias a respeito do universo infantil, pois elas apreendem o mundo adulto pelas relações e vozes estabelecidas entre o seu universo infantil e o mundo do adulto. A criança aprende pelo discurso do outro, internaliza esse enunciado, tomando esse discurso para si, como trama dialógica para sustentar o seu discurso.

O discurso utilizado pelo adulto para classificar a criança como um ser pequeno para dada situação, sendo que em determinado momentoele a considera como criança grande, causa conflito em compreender porque os seus direitos de brincar negados, porque a obrigação do trabalho. Essa trama dialógica no dizer de Bakhtin (1992 p. 405) acontece quando "a palavra do outro se transforma, ideologicamente, para tornar-se palavra-pessoal-alheia com a ajuda de outras palavras do outro, depois torna-se palavra pessoal", ou seja, o sujeito se constitui conforme compreende os discursos do outro no seu contexto social (ALVES, 2003).

Assim, consideramos que os enunciados de crianças da Comunidade de Tamatateua e Taperaçu-Campo estão entrelaçados pelas concepções de crianças muitas vezes entrecruzados pelo discurso do adulto.

Compreendemos amplamente que ser criança está ligado ao sentido de brincar, de diversão, tem relação com alegria, com não fazer nada, com não trabalho infantil (SOUZA, 2014). Para a autora, o trabalho infantil nega às crianças o direito de viverem plenamente as infâncias, principalmente quando elas estão em condição de trabalho infantil, em situação de rua, exploradas, vítimas da exploração do adulto, em situação de vulnerabilidade social.

Diante dos enunciados coletados, observamos também, que os discursos infantis não estavam somente ligados a uma concepção de crianças marcado pela voz do adulto. O discurso de outro grupo de crianças das Comunidades pesquisadas, revelam a singularidade na concepção de infância, sendo ligada

diretamente ao brincar, ao prazer em ser criança. Assim, o sentido que essas crianças carregam sobre si, revelam as suas práticas, fazeres, desejos e sentimentos, que estão atravessados ou explícitos nos seus discursos. As vozes das crianças da Amazônia bragantina revelam características que marcam suas infâncias, que se alinham as atividades que gostam de fazer, sobre as emoções que sentem.

> **[Adrian]:** Ser criança é brincar, é ser feliz.
>
> **[Lucas]:** Criança é pra se divertir e brincar no terreiro.
>
> **[Elison]:** Pra mim, é brincar, brincar lá no rio.
>
> **[Eduarda]:** Criança tem que brincar de tudo que dá vontade, ser feliz.
>
> **[Junior]:** Ah, é brincar. É divertido!
>
> **[Nathan]:** É ser feliz brincando, correndo, pegando manga, murici.
>
> **[Andressa]**: Ser criança é brincar do que quiser.
>
> **[Carlos]:** É ser feliz, brincado, tomando banho na maré.

O brincar elemento recorrente nos discursos infantis, é uma ação, uma linguagem corporal que caracteriza e marca as infâncias. É por meio do brincar que as crianças se constituem como sujeitos ativos na sociedade, aprendem a assumir papel atuante nas relações sociais a quem pertencem (COHN, 2009; CORSARO, 2002). O brincar como uma ação,permite a criança desfrutar de uma concepção de infância constitucional e legítima (SOUZA, 2009; KISHIMOTO 2000), onde a liberdade, prazer e diversão, assumam centralidade (KISHIMOTO, 2010).

Para as crianças da Amazônia bragantina, o ser criança tem relação com o contexto social costeiro, liberdade para brincar no quintal, tomar banho de rio, comer frutas embaixo das árvores, portanto, o brincar deve ser livre sem a intenção de resultar em um objeto, mas o de unicamente propiciar divertimento. O brincar como ato é uma das linguagens usada pela criança para representar o universo infantil (KISHIMITO, 2010). A criança no brincar, apreende e representa por meio de brincadeiras situações do seu dia a dia, uma vez que essas ações desenvolvidas por elas têm origem no brincar. Essas interações construídas no brincar se traduzem em culturas infantis.

Os brincares identificados nos discursos coletados, estão alinhadas as práticas cotidianas, em que as crianças interagem com o ambiente natural existentes nessas comunidades, pois aparece em seus enunciados discursivos o mar, o campo, o rio, a maré, árvores e frutas. Ou seja, a infância presente nos discursos, está alinhada ao contexto vivido por elas, e na interação que estabelecem com os elementos naturais, proporcionando que esse sentimento de infância seja singular as crianças esse contexto.

As crianças quando anunciam o brincar no ser criança, não revelam a voz do outro, pois não se identifica a voz do adulto, uma vez que o brincar é ação da criança (SOUZA, 2009).Para elas ser criança está associado às vivências e as experiências na trama discursiva. Para Alves (2003, p. 58) a criança é formada por linguagens variantes, a brincadeira certamente, é uma linguagem diferente, que tem uma interlocução direta com a constituição dos sujeitos que define o que é ser criança para as crianças costeiras.

A particularidade social, econômica e natural presente nas Comunidades Costeiras da Resex-Mar, modificam diretamente a constituição de infâncias no cenário amazônico, por ser um contexto diferenciado de mangue, mar, rios, pesca, etc. As infâncias de cá se sustentam em uma discursividade de saberes culturais (SOUZA, 2014), que traduzem os sentidos e significados que cada interlocutor manifestou em seus enunciados discursivo, ou seja, anunciam que ser criança no contexto costeiro é brincar de tomar banho no rio, de pescar peixe, mas também, o de ser criança sem submissão ao trabalho infantil.

CONCLUSÃO

Os discursos de crianças da Amazônia bragantina evidenciam que ser criança tem relação com a voz do adulto (discurso ideológico), também relacionado ao divertimento, prazer e brincadeira (discurso social), portanto, reiteramosque as infâncias paraenses estão em constante constituição cultural, muitas vezes imbricadas em um processo contínuo de mudanças sociais cujas experiências no âmbito do contexto sociocultural tem influências de fases geracionais, elementos culturais que modificam a forma como as crianças compreendem o seu universo infantil.

REFERÊNCIAS

ABDALA, G; SARAIVA, N; WESLEY, F. **Plano deManejo da Reserva Extrativista Caeté-Taperaçu** - VOLUME I - Diagnóstico da Unidade de Conservação. Brasília: ICMBio. 109 p.2012. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br>. Acesso em: 17 de Julh. de 2018.

ALVES, L. M. S. A infância em construção: as fontes de investigação. In: ARAÚJO, S. M. da S; ALVES, L. M. S; BERTOLO, S. de J. N. (Orgs.) **Pesquisa e educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e política. Belém: EDUEPA, 2015.

ALVES, L. M. S. **A constituição do discurso narrativo polifônico da criança em Bakhtin**: um estudo dos Contos de Fadas e das Lendas da Amazônia. Tese de Doutorado, PUC/São Paulo, 2003.

ARÌES, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e YaraFrateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013 Disponível em: < http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013 Disponível em: < http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Lei Federal nº 8.069, que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, criado em 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 15 jan. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W.A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre:Artmed; 2011.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. (Org). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GUALBERTO, L.P.S; SOUZA FILHO, P.W.M. Reconhecimento de ambientes costeiros a partir da análise textural de imagens R99B SAR (banda L, polarização VV), p. 4889-4896. Em: **Simpósio Brasileiro de Sensoriamente Remoto**, Florianópolis, INPE. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net> Acesso em: 10 de Ago. 2018.

KISHIMOTO, M. T. Brinquedos E Brincadeiras Na Educação Infantil. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, Novembro de 2010.

KISHIMOTO, M. T. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, F. P de. **Avaliação de impactos sócio-ambientais no litoral bragantino**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental, Mestrado em Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarinos.

Campus Universitário de Bragança/UFPA, 2006.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologiada infância. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 07 de Out. 2018.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças:** contextos e identidades. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

SIROTA, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolutionduregard. Education et société: revueinternacionale de l'education. Revista especial: **Sociologie de l'Enfance**, Paris/Bruxelas, v. 2, 1998. Tradução de Neide Luzia de Rezende. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso: 20 de Abr. de 2018.

SOARES, N. F; SARMENTO, M. J. e TOMÁS, C. A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 50-64, 2005.

SOUZA, A. P. V. e _____. **Trabalho Infantil**: Uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho. 2014. 195 f. Tese de Doutorado em Educação- Universidade Federal do Pará, Ciências da Educação, Belém, 2014.

SOUZA, A. P. V. e. **As Culturas Infantis no Espaço e Tempo do Recreio:** Constituindo Singularidade Sobre a Criança. 2009. 166 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Pará, Ciências da Educação, Belém, 2009.

LEITURA LITERÁRIA: POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO E COMPREENSÃO

Maria da Conceição Lira da Silva
Grupo de Pesquisa A Cultura da Infância nas Políticas e práticas Pedagógicas da educação
Mestranda da Universidade Federal de Pernambuco.lira.mc@hotmail.com

Marlene Burégio Freitas
Universidade de Pernambuco- Campus Garanhuns. Grupo de Pesquisa A Cultura da Infância nas Políticas e práticas Pedagógicas da educação Infantil. marleneburegio@162@gmail.com

RESUMO

A pesquisa trata da mediação docente na roda de leitura em escolas de educação infantil, e parte da indagação: se e de que maneira à mediação docente nas rodas de leitura, na rotina da educação infantil,tem contribuído na integração e na compreensão das crianças acerca dos textos? E, neste sentido, o objeto de estudo consiste na mediação docente na roda de leitura na educação infantil. Definimos como objetivo geral compreender a contribuição da mediação docente na integração e compreensão das crianças na leitura realizada nas rodas de leitura como atividade da rotina da Educação Infantil. Como objetivos específicos: buscamos identificar e analisar na mediação docente elementos potencializadores ou cerceadores na e da relação das crianças com os textos no sentido da integração e da sua compreensão. O percurso de nossa discussão teórica inicia com a discussão acerca da roda de leitura baseadas na concepção sociointeracionista, partimos da concepção que a compreensão leitura é um processo "... é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro"(Marcuschi, p. 256), destacamos a relevância do papel do/da professor/a e das ajudas que podem ser oferecidas as crianças para que as mesmas possam compreender melhor as leituras lidas na roda de histórias. Desta maneira, situamos nossas discussões em torno das ajudas que o/a professor/a pode favorecer as crianças a partir da Educação Infantil para que ela venha a compreender os textos lidos. Investigamos a prática pedagógica de uma professora da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes na roda de leitura que a mesma desenvolve cotidianamente com crianças 05 anos da educação infantil, buscando apreender a natureza das ajudas que ela oferece as crianças. Dessa maneira desenvolvemos uma pesquisa de campo de inspiração qualitativa. Como procedimentos utilizamos a observação participante e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e a proposta curricular do município de Jaboatão dos Guararapes. Para análise dos dados, recorremos à técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Como categorias empíricas emergiram: a mediação docente nos momentos de leitura e estratégias utiliza-

das antes, durante e após a leitura. Ressaltamos que a professora buscava a escuta das crianças durante todos os momentos da leitura, oportunizando a fala e estimulando para que os mais quietos tivessem participação na conversa. Desta forma ela procurava integrar as crianças nas práticas significativas de leitura, mantendo as crianças entusiasmadas, interessadas e dialogando com seus pares e com o texto, porém se detinha muito nas questões de previsão e nas questões literais, deixando de explorar perguntas inferenciais e perguntas subjetivas, cerceando assim, possibilidades da compreensão literária.

Palavras-Chave: mediação docente, leitura, educação infantil.

INTRODUÇÃO

A pesquisa trata da mediação docente na roda de leitura em escolas de educação infantil, o interesse pelo estudo se inscreve em meio à participação em momentos de estudo acerca da leitura no grupo de pesquisa A cultura da Infância nas Políticas e Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, vinculado à Universidade de Pernambuco, do qual fazemos parte, bem como formadora de professores da Educação Infantil, isto suscitou-nos um olhar investigativo para a roda de leitura na educação infantil, tendo como questionamentos: como as professoras vêm realizando a leitura na roda? As crianças interagem nas rodas de leitura? Os/as professores/as planejam a atividade de leitura? Eles/as escutam as crianças? Oportunizam a todas se expressarem?

Diante destas inquietações surgiu o nosso problema investigativo: se e de que maneira à mediação docente nas rodas de leitura, na rotina da educação infantil, tem contribuído na integração e na compreensão das crianças acerca dos textos? E, neste sentido, o nosso objeto de estudo consiste na mediação docente na roda de leitura na educação infantil. Definimos como objetivo geral compreender a contribuição da mediação docente na integração e compreensão das crianças na leitura realizada nas rodas de leitura como atividade da rotina da Educação Infantil. Como objetivos específicos: buscamos identificar e analisar na mediação docente elementos potencializadores ou cerceadores na e da relação das crianças com os textos no sentido da integração e da sua compreensão.

Para o alcance de nosso objeto de estudo, a pesquisa foi desenvolvida e aqui sistematizada em quatro momentos: inicialmente apresentamos o nosso referencial teórico a partir da conversa com autores/as que concebem que o diálogo na roda de leitura favorece a integração e o ensino da compreensão. A metodologia, por sua vez, apresenta o percurso construído na pesquisa, que nos aproximou do campo empírico e possibilitou compreender a realidade através dos instrumentos metodológicos utilizados e da técnica de análise de dados escolhida, e que gerou o terceiro momento, onde apresentamos as aná-

lises sobre os momentos de leitura observados. Finalizamos com as nossas CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O percurso de nossa discussão teórica inicia com a discussão acerca da roda de leitura baseadas na concepção sociointeracionista partimos da concepção que a compreensão leitura é um processo "... é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro"(Marcuschi, p. 256), destacamos a relevância do papel do professor e das ajudas que podem ser oferecidas as crianças para que as mesmas possam compreender melhor as leituras lidas na roda de histórias. Desta maneira, situamos nossas discussões em torno das ajudas que o professor pode favorecer as crianças a partir da Educação Infantil para que ela venha a compreender os textos lidos.

A roda de leitura como espaço de acolhimento e integração na prática docente

A teoria vygotskiana contribui dentre outros aspectos, para compreendermo-nos sujeitos históricos, culturais e sociointerativos, assim, os seus estudos possibilitam também olhar às crianças em seu modo ativo e interativo de ser e habitar o mundo, atuando na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas e a Educação Infantil constitui-se como espaço relevante no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, lócus potencializados da socialização das crianças.

Concebemos que a roda de história é um momento privilegiado da rotina da Educação Infantil, cabendo ao professor através de sua mediação ir proporcionando a socialização da turma, o que requer do/da educador/a compreender que

> Atuar educativamente na e para a diversidade é atender todos e a cada um na sua particularidade e no seu direito de ser único individual e especial em sua singularidade humana, independente de necessidades especiais de quaisquer naturezas. Significa oportunizar uma educação para o sujeito em sua globalidade, compreendendo, pois o indivíduo ou a criança em perspectiva integral (UJIIIE, 2011, p.69).

Assim, o/a educador/a precisa cultivar um olhar atento para perceber e respeitar cada criança dentro de suas particularidades, respeitando ritmos, preferências e tempo de cada uma em sua integralidade, pois cada criança, em meio a elementos universais, tem singularidades. Pensando na roda de leitura como um espaço dialógico e integrador, destacamos como elemento fundamental para o alcance práticas de integração, o papel do professor nas ajudas que pode oferecer as crianças para que as mesmas possam se expressar. Vemos que a própria organização do ambiente onde acontece a leitura indicia a concepção do/da docente, detalhes como a opção pelo enfileirado ou

em círculo, remete-nos a refletir a natureza da relação com as crianças, especialmente se ele/a promove a escuta de fato do que dizem as crianças?

Nesta direção, reportamo-nos a Rinaldi (2012) que nos faz refletir sobre " a pedagogia relacional da escuta", que se pratica em ReggioEmilia, nesta concepção as crianças desde a mais tenra idade são vistas como seres ativos que tem muito a dizer acerca de seus desejos e percepção do mundo e por isto a escuta se torna imprescindível para se conceber a sua educação.

> [...] escutar é dar a se próprio e aos outros um tempo para ouvir. Por trás de cada ato de escuta, há um desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, a valores e pontos de vistas distintos. Por conseguinte, devemos escutar e dar valor às diferenças, aos pontos de vista dos outros, sejam homens, mulheres ou crianças, especialmente para lembrar que, por trás de cada ato de escuta, restam a criatividade e a interpretação de ambas as partes. Desse modo, escutar é dar valor ao outro; não importa se você concorda ou não com ele. Aprender a escutar é uma tarefa difícil; é preciso se abrir para ou outros, e todos nós necessitamos disso. A escuta competente cria uma profunda abertura e uma forte predisposição à mudança (RINALDI, 2012, p. 2009).

Neste sentido, a escuta é um requisito para a integração das e entre as crianças, uma vez que a integração acontece na multiplicidade, pois não vivemos em um mundo harmônico e sim no mundo com diversas visões, cada ser é diferente, buscamos assim através da (Pedagogia da Escuta) entrar no universo de cada um, renunciando a verdades absolutas negociando na medida do possível. Assim, concebemos que o momento da roda de leitura pode ser um ambiente dialógico e dessa maneira integrador, desde que o professor escute as crianças e desenvolva este hábito entre elas. Sabemos que em muitos momentos entre as crianças, não param para ouvir, todas querem falar ao mesmo tempo. Em contrapartida também encontramos crianças que lideram as falas, enquanto outras permanecem caladas, diante destas questões como o educador pode mediar a roda coordenando os turnos de fala? Acreditamos que a escuta atenta é um exercício que precisa ser desenvolvida desde cedo nas crianças.

Alinhamo-nos a teoria vygotskyana e a importância dada à mediação e destacamos desta teoria a zona de desenvolvimento proximal, pois segundo o autor "[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã"(VYGOTSKY, 2007, p. 98). Assim o professor é um mediador de aprendizagem e aos poucos fortalece seu grupo sai de cena. Podemos dizer que no momento da roda de leitura, o professor ou outra criança mais experiente pode ajudar outra criança a compreender algo que a mesma ainda não compreendia sozinha atuando na zona de desenvolvimento proximal em uma relação interativa.

Nesta direção, Giroto e Souza (2010) destacam na teoria Vygotskyana a importância da interação entre os sujeitos e sua relevância para a aprendiza-

gem , assim o/a professor/a como o mais experiente planeja para as crianças situações de leitura "[...] para que possa passar da " dependência à independência, da ação, com o auxilio do parceiro mais experiente, a feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia"(p.53).

O texto de Girotto e Souza (2010) destaca que para se ensinar a leitura é necessário definir o "letramento ativo" que seria uma forma de manter as crianças entusiasmadas, interessadas e dialogando com seus pares e com o texto.

Assim, em busca de êxito na leitura o professor ou parceiro mais experiente deve atuar dentro da (ZDP). Nesta linha de pensamento nos reportamos a Marcuschi (2008) quando destaca duas teorias que tratam da compreensão, a que concebe a língua como código, nesta perspectiva acredita-se que para compreender um texto basta saber decodificar e a que concebe a língua como atividade sociointerativa e cognitiva nesta visão para se compreender um texto é necessário fazer inferências. Concordamos com a segunda teoria que diz " compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor--texto-leitor ou falante-texto-ouvinte. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural" (MARCUSCHI, 2008, p.231).

Tendo em vista a importância da interação na leitura, ressaltamos estudos de Harvey e Goudvis (2010, p.55), nos quais as autoras destacam algumas estratégias de leitura utilizadas por leitores ativos, isto é leitores que buscam compreender os textos lidos. As referidas autoras destacam o ensino de estratégias de leitura que ajudam estudantes a compreenderem textos. Como leitores ativos buscam estabelecer conexões, fazem questionamentos, estabelecem inferências, visualizam imagens, reconhecem as ideias centrais, sintetizam e monitoram a compreensão. Harvey e Goudvis (2010) destacam ainda três tipos de conexões: conexão de texto para texto, que acontece quando um leitor relaciona diferentes textos. De texto para o leitor que se estabelece quando ensinamos a relacionar o texto com fatos cotidianos e de texto para o mundo quando se faz relações do texto lido com fatos globais.

Outra estratégia enfatizada pelas autoras (2010) é a importância do ensino da inferência, pois ao lermos um texto nem tudo fica explícito e temos que aprender a ler nas entrelinhas " [...] inferir é fundamental na compreensão " (p. 76). Sabemos que realizar inferência não é uma atividade simples, exige-se do leitor uma leitura mais atenta e um grau maior de compreensão do texto, pois o que se pergunta não está explícito no texto e para que o leitor realize inferências ele precisará mobilizar outros saberes que se encontram fora do texto.

Ainda com relação à compreensão leitora Brandão e Rosa (2010), afirmam

> [...] que uma das formas de ensinar a compreensão de textos é conversar sobre eles. Temos, portanto, mais dois motivos para valorizar a conversa sobre os textos literários na sala de aula. Ou seja, além de ajudar as crianças a construírem

> significados e ampliarem sua compreensão, a conversa sobre os textos pode funcionar como uma estratégia do professor para ensinar a compreensão, algo geralmente esquecido na escola (p.73).

As autoras listam cinco categorias de perguntas de compreensão que podem ser exploradas na roda de leitura : perguntas de ativação de conhecimentos prévios,são feitas antes da leitura, sendo geralmente um convite a leitura, as perguntas de previsão sobre o texto, são feitas antes ou durante a leitura onde questionamos as crianças sobre o que será que vai acontecer; as perguntas literais ou objetivas, estão explicita nos texto; perguntas inferenciais essas extrapolam o texto; já as perguntas subjetivas solicitam opinião. Enfim, os/as autores/as que recorremos neste estudo destacam a importância da leitura como construção de sentido, mediação docente e integração das crianças.

METODOLOGIA

Buscamos neste estudo compreender a contribuição da mediação docente na integração e compreensão das crianças na leitura realizada nas rodas de leitura como atividade da rotina da Educação Infantil, para tal, investigamos a prática pedagógica de uma professora da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes na roda de leitura que a mesma desenvolve cotidianamente com crianças de 2º ano da 2ª etapa da educação infantil, buscando apreender a natureza das ajudas que ela oferece as crianças. Dessa maneira desenvolvemos uma pesquisa de campo de inspiração qualitativa.

Nosso campo de pesquisa foi uma escola municipal, localizada, no município do Jaboatão dos Guararapes. A escolha da escola se deu em função de critérios estabelecidos: ter educação infantil e desenvolver um trabalho com ênfase na leitura, o que aparecia nos objetivos do Projeto Político Pedagógico, pois no mesmo havia um destaque ao incentivo à leitura desde a Educação Infantil, especialmente o estímulo à roda de leitura como atividade permanente da rotina da turma. Como sujeito da pesquisa, uma docente com experiência em educação infantil e uma turma de crianças de 5 anos. Como procedimentos utilizamos a observação participante, (que realizamos em quatro dias) e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola que nos possibilitou escolher a escola, a proposta curricular do município de Jaboatão dos Guararapes e o diário de classe.

Para análise dos dados obtidos recorremos à técnica de análise de conteúdo segundo (BARDIN, 2011). Inicialmente mapeamos as ações que a docente desenvolvia na hora da roda de história, elencamos como categoria a mediação docente nos momentos de leitura e como subcategorias as estratégias utilizadas pela docente.

A mediação docente nos momentos de leitura

No caminho percorrido na análise da prática docente na roda de leitura emergiu uma grande categoria a mediação docente nos momentos de leitura e como subcategorias estratégias utilizadas antes , durante e após a leitura.

Esta categoria se inscreve na análise dos dados da roda de leitura em função de dados referentes ao trabalho da professora ao planejar e realizar a leitura oportunizando a fala de todos, bem como ao organizar os turnos de fala e as ajudas que são priorizadas por ela que favorece as crianças a compreenderem as histórias lidas. Nesse sentido, apresentaremos de maneira articulada o nosso olhar sobre as leituras realizadas à luz do nosso referencial teórico.

Ressaltamos que a leitura literária tem espaço no planejamento da professora, pois a análise do diário mostrou-nos que todos os dias ela priorizava este momento. Esta prioridade atribuída à leitura foi observada positivamente na prática docente, nos 4 dias de observação, percebemos que as crianças se organizavam em forma de roda, conversavam sobre as histórias e demonstravam familiaridade com os livros. Refletimos que ter esta prática desde a Educação Infantil é importante, pois mesmo com as discussões atuais e a valorização da leitura, ainda encontramos professores que não têm a leitura como uma prioridade na sua prática docente, e muitas utilizam a leitura literária como preenchimento de tempo, sendo a mesma realizada no final do horário, enquanto as crianças esperam os pais.

Vimos também nos momentos de observação da prática docente que além da roda, o trabalho com a leitura fazia parte da rotina em situações diversas, como leitura de livros de outros gêneros textuais com a finalidade de trabalhar a escrita, manuseio de livros literários e acesso ao cantinho de leitura que era bastante visitado pelas crianças, mesmo não estando organizado de forma atrativa por conta da precariedade da sala.

Neste artigo optamos por realizar a análise da leitura realizada na roda de leitura do livro literário " O chapéu" o livro é muito atrativo e faz parte do acervo do FNDE para Educação Infantil. Neste sentido a partir do diálogo e ajudas que a professora priorizou, antes, durante e depois de ler emergiram as seguintes subcategorias:estratégias utilizadas antes da leitura; estratégias utilizadas durante a leitura e estratégias utilizadas após a leitura.

Estratégias utilizadas antes da leitura

Antes da leitura a professora estabelecia um diálogo com as crianças através do "Chico", um fantoche que convidava as crianças para o momento da leitura. Era uma forma de organização, pois neste momento todos já iam formando o círculo para a roda de leitura, sendo também um acolhimento com as crianças. A docente tinha a preocupação de organizar o ambiente para dar

início à leitura e na busca de ativar os conhecimentos prévios, ela motivava as crianças a estarem atentas, através do fantoche "Chico" que de forma lúdica regulava a atenção das crianças, como ficou ilustrado no trecho acima.

De acordo com Brandão (2010) "Promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta, assim, nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da professora é fundamental"(p.43). Vemos que a docente instiga esta conversa, estimula a oralidade e realizando combinados, ressaltando deveriam responder as perguntas que Chico iria fazer o longo da leitura da história. Ela apresenta a capa do livro, realiza previsões sobre a história ativando o conhecimento prévio das crianças.

Outro aspecto observado é que a docente "confere voz e vez as crianças" (Giroto, Souza p.57). Durante nossas observações, presenciamos cenas em que as crianças interagiam com naturalidade estabelecendo diálogo. Diante disto inferimos que a leitura literária é presente na rotina da turma. Percebemos uma relação dialógica e destacamos que a docente utiliza tipos de perguntas de compreensão estratégia da conexão de texto para a vida, no momento que a mediadora lança questionamentos sobre a capa do livro e as crianças estabelecem relações com situações do seu cotidiano.

Estratégias mediadoras utilizadas durante a leitura

Durante a leitura a professora interagia com as crianças, dava pequenas paradas mostrando as ilustrações e realizando perguntas oportunizando as crianças a expressar a sua compreensão e, ao mesmo tempo pensar acerca do que viam. Percebemos que a professora escutava as crianças, solicitava que as mesmas levantassem o dedo quando quisesse fazer perguntas, ela fazia o monitoramento da compreensão da história lida, pois lançava questões de previsão e as crianças que eram ouvintes ativos e mostravam clareza de compreensão quando respondiam seus questionamentos. A esse respeito Brandão (2006) diz que:

> [...]cabe ao professor a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que **t**enham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos, pois não basta estar alfabetizado e ler fluentemente para se ter garantia de compreensão. Repetimos, portanto, que a compreensão pode e deve ser ensinada! (p.60-61)

A nosso ver a professora monitorava a compreensão e tinha clareza que leitura e compreensão caminham juntos, ela busca ajudar na compreensão da história através da formulação de diversas perguntas, mostrando as ilustrações, fazendo pequenas paradas, como ilustra o trecho abaixo:

- Uma avó apavorada! (leu a professora)
- Por que a ela está apavorada? (questiona duas vezes a professora)
- Não sei (responderam algumas crianças bem baixinho)
- O que tem perto do bolo dela? (insistiu a professora mostrando a
- ilustração da página 29, que mostra a avó apavorada por causa dos ratos).
- Cadeira (respondeu uma outra criança)
- Sim mais olha só, tem mais o quê perto do bolo? (insistiu a professora)
- Tem rato! (duas crianças)

Neste momento a professora direciona a pergunta uma criança que permanecia bem calada até aquele momento.

- E ela está precisando de que para se defender do rato? Em Antony? (questionou a professora?)
- De um chapéu (respondeu Antony) (Transcrição, 12 /06/17)

Neste diálogo percebemos que a docente procura integrar Antony no momento da leitura, pois o mesmo era uma criança bem tímida, no entanto, isto não queria dizer que não estava prestando atenção, ele só não tinha facilidade de se expressar. Pensamos que em alguns momentos da leitura a mediadora poderia dar mais tempo para que as crianças elaborassem sua resposta, sentimos uma certa ansiedade por parte da docente.

Estratégias utilizadas após a leitura

Observamos na conversa após a leitura a docente se restringiu as perguntas de compreensão literais não diversificando as perguntas como ilustra o trecho abaixo:

- Gostaram da história? (pergunta a professora)
- Sim. (responderam as crianças).
- Qual é a cor do chapéu? (pergunta a professora)
- Vermelha.(responderam as crianças)
- A gente usa chapéu no dia a dia? (professora)
- Eu uso. (diz uma criança)
- Usa Pedro. (confirmou a professora)
- E agora no São João, vocês vão dançar? vão usar chapéu na dancinha? (questiona a professora)
- Sim! (responderam em coro)

(Transcrição, 12 /06/17)

Consideramos que a professora poderia ter explorado mais a última página do livro, que mostra a mãe com Hugo indo embora e deixando o chapéu no banco. Reportamo-nos a Marcuschi 2008 quando diz que [...] Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimento, experiências e ações num movimento interativo e negociado. A atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como ummecanismo espontâneo e natural (p. 252-254). Acreditamos que a mediação realizada na finalização da história poderia ser conduzida com mais calma, oportunizado uma discussão sobre a cena, deixando as crianças inferirem sobre o final da história, a docente poderia ter instigado mais as crianças no seu processo de compreensão, no entanto, a professora ofereceu ajuda e concluiu a história pelas crianças. Na breve conversa após a leitura percebemos que as crianças compreenderam o final da história, e que a conversa foi focada na proteção que o chapéu traz pra as pessoas com relação ao sol e para o uso do chapéu nas festas juninas. Assim a docente finaliza o momento da leitura e foi desenvolver atividades relativas ao ciclo junino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos compreender a contribuição da mediação docente na integração e compreensão das crianças na leitura realizada nas rodas de leitura como atividade da rotina da Educação Infantil, nossa análise mostrou-nos que a professora trabalha com a concepção interacionista, valorizando o diálogo entre ela e as crianças, bem como oportuniza e estimula o diálogo entre os pares. Observamos que a mesma fazia um exercício de escuta das crianças durante todos os momentos da leitura, oportunizando a fala e estimulando para que os mais quietos tivessem participação na conversa. Desta forma ela procurava integrar as crianças nas práticas significativas de leitura, mantendo as crianças entusiasmadas, interessadas e dialogando com seus pares e com o texto.

Dentro das categorias estabelecidas por Brandão e Rosa,(2010), sentimos que a professora se deteve muito nas questões de previsão e nas questões literais, deixando de explorar perguntas inferenciais e perguntas subjetivas. A docente não apresentou o autor da história o que não possibilitou a aproximação do autor com as crianças. Houve pouco investimento na exploração das ilustrações e este elemento era importante, pois no livro lido as ilustrações dialogavam com o texto, e acreditamos que se as imagens fossem mais exploradas, ajudariam mais na compreensão, o que denota também uma visão de criança reducionista que se mostra na maneira como questões que requeriam um pensar e inferir não eram consideradas pela professora em uma perspectiva de desenvolvimento potencial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Nacional para educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. -Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: mar. 2018.

BRANDÂO, A. C.; ROSA, E. C. S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura e formação de leitores do ensino fundamental**. Coleção Explorando oensino. MEC, SEB, no prelo

_____, Ana Carolina Perrusi. **De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão**: o texto e os conhecimentos prévios do leitor. 28°Reunião Anual da ANPED. 2005. Casambu, MG.

_____, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica,

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: Renata Junqueira de. [et al.]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. cap. 2, p. 45-114.

HOPPE, Paul. **Chapéu / texto e ilustração**. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Binque-Book, 2012.

Jaboatão dos Guararapes (PE). Secretaria Executiva de Educação. **Proposta Curricular**- Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes:2011.136p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de SOUSA. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NASSER, Ana Cristina Arantes. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos/ tradução. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010-(coleção sociologia).

RINALDI, Carla. Diálogos com ReggioEmilia: escutar, investigar e aprender: tradução Vania Cury.- 1.ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOLÉ, Isabel. Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre falamos da mesma coisa?”. In: Ana Teberosky...[et al.]; trad. Fátima Murad. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap.1, p.17-34.

UJIEE, Nájela Tavares. A construção de um espaço inclusivo e estratégias de ação educativa para a primeira infância. In: PIETROBON Sandra Regina Gardacho e UJIEE, Nájela Tavares. **Educação Infantil**: saberes e fazeres.- Curitiba, PR:CRV,2011, p 67-80.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MÍDIAS E TECNOLOGIAS NO TERRITÓRIO INFANTIL: AS VOZES DE CRIANÇAS E PROFESSORAS

Taís Aparecida de Moura
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, SP, Brasil.
E-mail: tais.ap.moura@hotmail.com

Heloísa Andreia Matos Lins
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Depto. de Psicologia Educacional, Campinas, SP, Brasil.
E-mail: hmlins@unicamp.br

Grupo de Pesquisa DIS (Diferenças e Subjetividades em Educação: estudos surdos, das questões raciais, de gênero e da infância)

RESUMO

Neste artigo, destacamos a atenção aos debates que envolvem a produção de subjetividades,a presença e as representações das mídias e das tecnologias no território da Educação Infantil, a partir de uma pesquisa de doutorado em andamento. Temos por objetivo identificar como as mídias e tecnologias chegam ao cotidiano da Educação Infantil, quais são alguns de seus impactos e percursos nesse campo, a partir das vozes de crianças e professoras. Deste modo, o estudo busca investigar como as vivências multimodais podem contribuir para que esses atores não sejam meros consumidores midiáticos. Neste ínterim, descolocamos nosso olhar para as crianças, reconhecendo que são sujeitos de diretos, atores sociais e (re)produtores de cultura, por isso, fundamentadas no campo da Sociologia da Infância, tomamos esse grupo como foco de investigação, oportunizando suas narrativas e expressões. Quanto ao grupo docente, procuraremos mapear suas concepções em torno do uso e papel das tecnologias na vida das crianças, buscando compreender algumas linhas de enunciação que definem tais concepções. Portanto, caminhamos na tessitura de um mapa do território da infância que traz marcas de diferentes cenas, discursos, subjetivações, um emaranhado de linhas, entre outros contornos, que representam as vivências de crianças e professoras com mídias e tecnologias no ambiente educacional e fora dele. Em síntese, buscamos atentar para os acontecimentos que impactam o território infantil, na interface do que vivem as crianças fora e dentro da escola, ouvindo suas vozes e das professoras, acreditando que os resultados desse mapeamento podem contribuir para uma maior compreensão de diferentes dimensões que envolvem a relação mídias, educação e subjetividades.

Palavras-chave: Infância; Mídias; Subjetividades.

Palavras iniciais

No presente texto, destacaremos a atenção aos debates que envolvem a produção de subjetividades,a presença e as representações das mídias e das tecnologias no território infantil, a partir de uma pesquisa de doutorado em andamento. Para tanto, temos por objetivo identificar como as tecnologias chegam ao cotidiano da Educação, quais são alguns de seus impactos e percursos, a partir das vozes de crianças e professoras. Deste modo, o estudo busca investigar como as vivências multimodais podem contribuir para que estes atores não sejam meros consumidores midiáticos.

No referido estudo, deslocamos nosso olhar para as crianças, reconhecendo que são sujeitos de direitos, atores sociais e (re)produtores de cultura e, fundamentadas no campo da Sociologia da Infância, tomamos esse grupo como foco de investigação, oportunizando suas narrativas e expressões. Assim, inspiradas na filosofia da diferença (DELEUZE, GUATARRI, 1995) e em conexão com pesquisadores das infâncias (SARMENTO, 2005; ABRAMOWICZ, 2011; NASCIMENTO, 2015), compartilhamos da importância de dar visibilidade, nos trabalhos acadêmicos, a esse grupo que se constitui como minoria social e política.

Cumpre ressaltar que, além das crianças, a pesquisa se movimenta para ouvir as professoras[191] da Educação Infantil, através de um mapeando de suas concepções e atenção às linhas de enunciação relacionadas ao uso e ao papel das mídias e tecnologias no ambiente educacional.

Neste contexto, caminhamos na tessitura de um mapa do território da infância que traga marcas de diferentes cenas, discursos, subjetivações, um emaranhado de linhas, entre outros contornos que representam as vivências de crianças e professoras com mídias/tecnologias no contexto escolar e fora dele.

Para tanto, concebemos a escrita do referido estudo como algo inacabado, um processo em movimento, uma cartografia atravessada por uma multiplicidade de vozes que nos leva a pensar a infância no cruzamento com múltiplas linguagens, com vivências multimodais. Desta maneira, neste texto, pretendemos discutir brevemente a respeito do sentido da infância e abordar concepções em torno do uso e papel das tecnologias na vida das crianças. Para tal, brevemente, apresentamos aqui alguns elementos desse mapa que se tornam mais sobressalentes até o momento, nos detendo em alguns dos acontecimentos que transformam o território, movimentam o espaço, ecoam vozes e propiciam outros e novos olhares para a infância e seus atravessamentos.

[191]Sabemos que mulheres e homens atuam na Educação Infantil, porém, a categoria é composta em sua maioria por professoras. Assim, optamos por adotar o critério gramatical feminino e esperamos que todas e todos se sintam contempladas (os).

Infância: em tempo para pensar seu sentido

"Escrever a infância é ousar dizer o não dizível".

Walter KOHAN[192]

Conforme Kohan (2010) sinaliza, um dos desafios de escrever a infância é deixar-se escrever por ela, isso porque, quando ousamos a realizar essa tarefa, temos dimensão que somos desafiadas a dizer o não dizível. Assim, a tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmaçãopolítica da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência. (KOHAN, 2010, p. 126).

Para tanto, quando falamos de crianças, não estamos considerando apenas as gerações mais novas, mas a sociedade na sua multiplicidade (SARMENTO, 2005), ou seja, trata-se de um contexto onde esses sujeitos nascem, se constituem e se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos. Deste modo, concordamos com Sarmento (2005) quando diz que:

> As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p. 373).

Assim, de acordo Nascimento (2015), pautada em uma concepção sociológica, as crianças passam a ser consideradas como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola e, enquanto sujeitos sociais, são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas:

> Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao sexo masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade, atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao

[192]KOHAN, Walter O. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

> mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele. (NASCIMENTO, 2015, p. 28).

Diante disso, ao aproximarmos esse sentido de infância com as vivências das crianças no ambiente educacional, notamos que o tempo parece ter significados contraditórios. Se de um lado, reconhecemos as crianças como um sujeitos de direitos, atores sociais, (re)produtoras de cultura, criativas e com voz, temos dimensão que seu tempo (no sentido grego), pode ser designado como *aión* – tempo da experiência e do acontecimento (KOHAN, 2010). Mas, a escola aparenta seguir um sentido contrário, pois o tempo é definido como *khrónos* e, portanto, tem uma organização diferente marcada por um movimento linear, processual e subjacente às políticas e normas educacionais. (KOHAN, 2010).

Enfim, é nessa seara – aqui minimamente contextualizada - que buscamos escrever e pensar a infância. Uma infância atravessada por múltiplas linguagens e movimentos, que cria seu próprio tempo, refaz algumas rotas e lança possibilidades para refletirmos a respeito de sua relação com o mundo, relações com as mídias e as tecnologias.

Cruzamentos possíveis: infância 'entre' vivências multimodais

Entendemos infância como experiência, isto é, uma vivência que não se vincula diretamente a uma idade, a uma etapa linear, mas está ligada ao acontecimento, associada a arte, a inventividade, ao intempestivo, ao ocasional (ABRAMOWICZ, 2011).

Portanto, pensar na infância e na relação das crianças com as mídias/ tecnologias, não significa que estamos tratando de assuntos distintos, mas esse 'entre' de certa forma diz respeito a uma conexão, cruzamentos; crianças que no seu tempo *aión*, vivenciam experiências através de uma multiplicidade de linguagens, uma multimodalidade.

Segundo Kress (2010) o conceito de multimodal ou multimodalidade pode ser caracterizado por um texto, uma história, uma notícia, entre outros modos de comunicação existentes que tem significados marcados por mais de um código semiótico. Sendo assim, faz sentido compreendermos o território infantil como um espaço de cruzamentos multimodais, pois as experiências da infância são diferentes, lúdicas e múltiplas.

Nessa direção, notamos que um conjunto de elementos podem contribuir para a aprendizagem infantil, como os gestos, as cores, os livros, o espaço do parque, os brinquedos, as outras crianças, os adultos... Porque só se aprende a partir e por meio da multiplicidade (KOHAN, 2002, p. 129). Para tanto, experiências com o mundo, com múltiplas linguagens, com aspectos estéticos, tecnológicos, entre outras, tornam-se significativas na construção dos sentidos das crianças.

Ao que se refere especificamente às experiências da infância com mídias/tecnologias, destacamos que algumas cenas e discursos cotidianos marcam essa conexão, enquanto um espaço de disputas. De acordo com Buckingham (2007) tais disputas se pautam em duas polarizações (negativas x positivas), pois existe uma ordem de discursos de lamentações sobre o desaparecimento da infância, condicionado a partir do acesso das crianças aos recursos midiáticos e tecnológicos. E, por outro lado, as mídias/tecnologias são tidas como veículos importantes na mutação da infância, cercadas de narrativas com um otimismo exacerbado de seus benefícios e sentimentos de salvacionismo (as tecnologias como redentoras da educação).

Desse modo, em relação ao primeiro posicionamento – negativismo/lamentações sobre o desaparecimento da infância com o uso das mídias/tecnologias –, evidenciamos que alguns argumentos se constroem em torno de uma preocupação legítima com as crianças, pois a sociedade contemporânea tem dado mais atenção ao bem-estar infantil, comparando-se com outras épocas históricas. Nesse sentido, conforme expõe Buckingham (2007), comumente as mídias e as tecnologias são acusadas de provocarem nas crianças problemas de indisciplina, comportamentos agressivos; são acusadas de inflamarem a sexualidade precoce e de destruírem os laços sociais saudáveis.

Numa via de mão dupla, ao mesmo tempo que preocupações de proteção, cuidado ou segurança se constituem no enquadramento de políticas e serviços públicos, em decorrência desses processos, pode haver um aumento na regulação e vigilância das crianças (LINS, GENUÍNO, BRANQUINHO, 2017). Sendo assim, para Silveira (2006), a disciplinarização dos corpos, a vigilância, acabam se tornando uma maneira de rejeição à alteridade das crianças, de suas criancerias ou devir-criança. Em outras palavras, um posicionamento de regulação e lamentação acaba descaracterizando um devir-criança enquanto processo criativo que para Deleuze (1992) permite à criança experimentar e explorar, criar linhas de fuga, de escape e resistência em relação a um modo de existência aprisionado. Afinal, "o devir-criança não sabe de modelos, maiorias, totalizações, normativas. É uma força de encontro que abre espaço a um mundo novo, ainda inabitado. (KOHAN, 2010, p. 132).

Por outro lado, um discurso mais otimista quanto ao acesso das crianças às mídias/tecnologias também precisa ser analisado com cautela, considerando que movimentos e contornos exagerados têm suas próprias consequências. Nessa direção, verificamos que "as crianças passam a ser vistas como dotadas de uma forma poderosa de 'alfabetização midiática', uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos" (BUCKINGHAN, 2007, p. 30). Ou seja, nessa linha de enunciação, as crianças já "nascem sabendo" mexer e usar com facilidade os recursos tecnológicos, não precisam de auxílio e nenhuma supervisão de um adulto.

De toda forma, quando olhamos para os cruzamentos possíveis 'entre' infância e suas múltiplas linguagens, até o momento, notamos discursos sobre a infância, sobre as crianças e suas relações com as mídias e tecnologias. Muito se fala, mas o que as crianças e as professoras têm a nos dizer?

#Deixa elas falarem: crianças, professoras e dizeres sobre mídias e tecnologias na educação

Diante desses antagonismos gerados a partir do debate das relações das crianças com as mídias e as tecnologias em seu cotidiano, verificamos que traçar uma cartografia dessa temática não se trata de mapear cenas, discursos positivos ou negativos, mas refere-se a olhar para a forma com que as crianças vivenciam suas experiências multimodais, midiáticas e tecnológicas na sociedade contemporânea. Refere-se a dar atenção às suas vozes, à produção de suas subjetividades.

Então, nesse movimento de ouvir e sentir o outro, compartilharmos uma conversa entre uma criança e sua professora[193]:

> Certa manhã uma professora observava sua aluna a folhear um livro de história infantil (conto da Bela Adormecida), quando surge uma pergunta:
>
> - Prô a Bela não foi pedida em casamento?
> - Eu não sei, talvez sim. Por que, onde você viu isso?
> - No youtube.
> - E quem te mostrou?
> - Minha mãe, lá eu vi a Bela casando.
> - Entendi... Ah, e o que é o youtube?
> - É uma coisa que tem Bela Adormecida! É... Tem muitas coisas diferentes, muitos desenhos. (ANOTAÇÕES PESSOAIS DE UM DIÁLOGO ENTRE UMA PROFESSORA E UMA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ANO DE 2017).

Notamos a partir desse relato que a criança se sentiu provocada ao ver a imagem[194] da princesa adormecida, sem estar se casando.

[193]Destacamos o relato de uma conversa informal de uma professora da Educação Infantil, compartilhado com a primeira autora, que descreve um diálogo com uma criança de 3 anos. A situação se refere a uma experiência de leitura e contribui para pensarmos a respeito da cultura infantil e suas subjetivações.

[194]Esta imagem representa a história que a criança estava "lendo", a partir do relato partilhado com a primeira autora. Assim, para ilustrar usamos a imagem de um livro chamado Contos Clássicos: Bela Adormecida.

Figura: Ilustração do livro Bela Adormecida

Fonte: Arquivo pessoal da primeira autora

Podemos interpretar que sua leitura de mundo trouxe recordações de outras experiências de ouvir, ler e assistir histórias. A criança reinventou sua própria Bela, produziu outras cenas, outros finais, pois na sua singularidade o final da história somava com a ilustração dos personagens se casando. Entendemos que a criança não é uma mera receptora do que ela vê; ela cria outros sentidos, associa outras representações para o final da história da Bela Adormecida, a partir de suas vivências multimodais que envolvem momentos de contação de histórias com livros, vídeos, imagens, etc.

Assim, evidenciamos que a criança também aprende diante de uma multiplicidade de linguagens. "Aprender, deveras é uma experiência, é algo que não pode ser previsto, antecipado, predeterminado, algo que ninguém pode julgar pelo outro e que não pode levar, propriamente, o nome de ninguém" (KOHAN, 2002, p. 129).

Portanto, quando a aprendizagem realmente é concebida como experiência, no contexto dessa conversa, por exemplo, não tem sentido a professora dizer que em todos os contos de fadas as princesas terminam se casando, não faz sentido determinar uma resposta definitiva. Não há uma resposta pronta, poderia ter tido ou não casamento, mas deu-se espaço para a criança representar sua própria história.

Assim como, não havia resposta definitiva para o que é o youtube; deixou-se o olhar da criança fluir. Poderiam ter se estendido outras perguntas, até explicações sobre a função do youtube, mas a atenção está na representação da criança, nas relações que ela produziu sobre a função dessa mídia que para ela é experiência de ouvir músicas, assistir histórias, etc.

Assim, a fruição dessa conversa entre uma criança e sua professora compõe uma determinada cena, tem sua singularidade, tem subjetivações, representações, produz-se uma infância como experiência, devir-criança:

> Devir-criança não como um vir-a-ser, pois já vimos que nada tem a ver com futuro, com uma cronologia qualquer, mas sim com aquilo que somos capazes de produzir e de inventar como possibilidade de vida, potência de vida, o poder da vida opondo-se ao poder sobre a vida. Pois o espaço da criação também deve ser produzido numa espécie de produção do espaço de criar. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 34).

Todavia, quando buscamos ouvir as professoras em relação às suas percepções sobre o uso e o papel das tecnologias na educação, verificamos outros movimentos, outros cruzamentos, um emaranhado de linhas. É, portanto, a partir de um levantamento bibliográfico[195] relacionado com essa temática, que os dizeres das professoras acerca de suas vivências e representações sobre mídias/tecnologias têm ganhado forma, potência.

Nesse processo de investigação, notamos que discursos, usos e sentidos das mídias/tecnologias na prática pedagógica tem uma relação direta com os processos formativos das próprias professoras, durante a graduação. Assim, estudos como de Pereira (2013), Fidelix (2014), Silva (2014), Toebe (2016) entre outros, nos tem apontado que as professoras reconhecem o quão importante é conhecer mais a respeito do uso de mídias/tecnologias na educação, seus conteúdos, ferramentas e possibilidades didáticas. No entanto, têm se identificado lacunas na formação inicial da (o) pedagoga (o) para o uso pedagógico desses elementos.

Nesse sentido, embora saibamos que a formação inicial deve conduzir o egresso "ao uso competente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (as) professores (as) e estudantes" (BRASIL, 2015, p. 06), de modo que, ao concluir a graduação, o sujeito deve ser apto a "relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didáticos-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem" (BRASIL, 2015, p. 08), percebemos que uma formação que propicie as professoras usarem as mídias/tecnologias de forma criativa (explorando uma multiplicidade de linguagens, que de abertura para os outros sentidos no processo de ensino-aprendizagem com crianças, outros agenciamentos) não está sendo contemplada de forma satisfatória. Isso porque:

> [...] não é suficiente, equipar as escolas com computadores, tablets e lousa digital, se não houver esforços no sentido de capacitar, professores, gestores e os demais agentes da educação

[195]No curso da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico tendo por descritores os seguintes termos: Formação inicial, Tecnologias, Pedagogia. Os resultados indicaram 249 trabalhos (83 teses e 166 dissertações), sendo selecionados apenas 09 trabalhos (01 tese e 08 dissertações), por discutirem especificamente sobre a formação inicial e a presença das tecnologias nos currículos dos cursos de Pedagogia. Trata-se apenas de um recorte do levantamento, que também revisou a relação de mídias/tecnologias na Educação Infantil e na infância.

> para o uso das tecnologias com perspectivas de mudanças na prática pedagógica. (FIDELIX, 2014, p. 120).

Dessa maneira, compreendemos que o uso das mídias e das tecnologias deve ir além da oportunidade de acesso e consumo dos seus recursos. Seria este um movimento de considerar não apenas como professoras e crianças aprendem sobre mídias/tecnologias, mas como elas. Por esse motivo, olhar para a presença, a produção de subjetividades e as representações das mídias e das tecnologias no território infantil muito nos interessa.

Logo, não se trata de olhar para os dizeres das professoras e julgar se seus processos formativos contemplam o tema das mídias/tecnologias. Estamos a olhar para as vivências multimodais que acontecem na formação de professoras, em suas perspectivas; buscamos configurar um espaço de escuta, em que a docente reflita sobre suas experiências com as mídias e as tecnologias, atribua novos sentidos, vislumbre outras possibilidades de se aprender com elas, no ensino com as crianças.

Enfim, ainda caminhamos na tessitura desse mapa e continuaremos a desempenhar esforços para desemaranhar algumas linhas, discursos, cenas, etc.

Considerações sem finalizações

Ao olharmos especificamente para as relações das crianças com as mídias e as tecnologias, vimos que esse é um território de disputas, pois sentidos antagônicos são atribuídos para as experiências infantis. De um lado, tal relação é tida como negativa e, de outro, verificamos um otimismo exagerado.

Nesse ínterim, procuramos nos deter não nos discursos 'duros' sobre a infância e as experiências com mídias/tecnologias, mas, sim, caminhamos num movimento de ouvir as crianças e as professoras, ou seja, nossa atenção está nas vozes desses sujeitos, na produção de suas subjetividades.

Portanto, nessa escuta, temos percebido que a criança aprende numa multiplicidade e cria linhas de fuga, movimentos de desterritorialização através de suas experiências, vivências multimodais. Do mesmo modo, as professoras, ao refletirem sobre o uso e o papel das mídias e das tecnologias na educação, também se envolvem em outros movimentos, retomam sua formação inicial e, de certa forma, têm a oportunidade de pensar outras possibilidades de não se ensinar sobre mídias e tecnologias, mas com elas.

Seguimos com o referido estudo, sabendo que, ao ouvir crianças e professoras, não há respostas prontas, certas ou erradas. Nossa escuta se atém às diferentes dimensões que envolvem as relações desses sujeitos com as mídias, tecnologias, educação e subjetividades. Que (outros) traços nesse entrecruzamento encontraremos e que possam nos fazer (re)dimensionar o que sabemos sobre as infâncias e o que podemos oportunizar nas escolas de Educação Infantil, a partir daí?

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.17-36.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**: após a morte da infância. São Paulo: Loyola, 2007.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles.; GUATARRI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v.1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FIDELIX, Cristiane. A. N. **Formação inicial de professores**: tecnologias no currículo das instituições de ensino superior do munícipio de SP. 2014. 132 F. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

KOHAN, Walter O. Entre Deleuze e a educação. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 4, n. 1, p.123-130, jul./dez.2012.

_____. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

KRESS, Gunther. **Multimodality***:* a social semiotic approach tocontemporary communication. London: Routledge, 2010.

LINS, Heloísa. A. M.; GENUÍNO, Renata. R.; BRANQUINHO, Helena. F. Infância e mídias: atenção às vozes infantis. **Sociedad y Infancias**, 1, 2017, p.185-201.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **Educação Infantil e Sociologia da Infância**. Estudos sobre as relações entre a pesquisa em Estudos da Infância e os contextos nos quais é realizada. 2015. 160 f. Tese (Título de livre-docente). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

PEREIRA, Nadir. R. **Educomunicação na Pedagogia**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SARMENTO, Manuel. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc**., Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378. maio/ago. 2005.

SILVA, Selma. C. O. **Formação inicial de professores e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**: busca de padrões orientadores. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

TOEBE, Iris. C. D. **Políticas públicas para integração de tecnologias educacionais na formação inicial de professores**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

"O CASAMENTO DE CRIANÇAS NO BRASIL: REFLETINDO SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO"

Vitória Santos
Saraí Schmidt
Grupo: Criança na Mídia
Universidade Feevale / CNPq e Fapergs

RESUMO

Alicerçada sob a temática do *Casamento de Crianças* no Brasil, a investigação buscou compreender como e de que forma ele ocorre no país, tendo como *objetivo central* refletir sobre a forma pela qual estudantes de comunicação entendem a temática e as demais problemáticas que a circundam. O percurso investigativo consistiu em pesquisa da pesquisa, pesquisa bibliográfica, pesquisa teórica, e uma segunda etapa exploratória que culminou com uma Análise do Discurso do Sujeito Coletivo. A ADSC revela que uma das principais causas da forma como a mídia fala sobre as minorias é uma não aceitação e entendimento sobre o Outro, o seu entorno e a noção de Realidade Social. Temos uma carência de estudos no campo de formação comunicacional sobre temas que tenham relação com os Direitos Humanos, em específico aos direitos da infância.

Palavras-chave: ADSC; Comunicação e Direitos Humanos; Pobreza e Infância.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco uma das etapas de pesquisa de Mestrado, que teve como tema central o *Casamento de Crianças* no Brasil, e teve o intuito de compreender como e de que forma ele ocorre no país, tendo como *objetivo central* refletir sobre a forma pela qual estudantes de comunicação entendem a temática e as demais problemáticas que a circundam.

Muitos temas que envolvem a infância no Brasil, não são debatidos pela mídia, bem como, são pouco refletidos pela academia. Dentre eles está o *Casamento de Crianças.* O Brasil ocupa atualmente a 4º posição no ranking dos países com o maior número absoluto de Casamentos Infantis. Estima-se que mais de 1, 3 milhões de crianças tenham se casado ainda na infância no Brasil, sendo que em média 78 crianças tinham menos de 14 anos. O código Penal reformulado em 2009 coloca que "qualquer ato sexual praticado com menor de 14 anos é estupro de vulnerável". A maioria das crianças casadas são meninas, essa diferença é explicada pela forma como o país foi estruturado, em uma ideia do homem como dono da mulher.

O texto que segue abordará com mais detalhamento a segunda etapa exploratória da pesquisa, que teve como eixo norteador essa análise dos entendimentos dos estudantes de comunicação sobre a temática, com base na metodologia de Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (ADSC). A investigação com os estudantes teve dois momentos distintos: primeiramente, a proposta da construção de um material[196] que auxiliasse na "prevenção"[197] da prática do *Casamento de Crianças* no Brasil, como resultado dos debates em sala de aula; e, depois, a aplicação de um questionário sobre as experiências e entendimentos dos estudantes. A ADSC foi a metodologia escolhida baseada na construção Transmetodológica (MALDONADO, 2013) da pesquisa, para auxiliar na compreensão dos estudantes sobre a noção de Realidade Social. O material utilizado para a ADSC foram as apresentações dos alunos (gravadas em áudio) sobre suas campanhas, já que ao apresentar as ideias e estratégias criadas para realizar as campanhas os estudantes faziam a defesa do material, fazendo com que fosse possível compreender através do seu discurso aquilo que eles haviam compreendido sobre o tema estudado. O artigo está estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento trago a INTRODUÇÃO do tema, após as abordagens teórico-metodológicas e como funciona a ADSC, depois explicito como se deu a Análise do Discurso do Sujeito Coletivo e suas figuras metodológicos e faço então as considerações finais.

ABORDAGENS TEÓRICO- METODOLÓGICAS

Conforme já relatado, esse artigo advém de uma pesquisa maior, o desenvolvimento da etapa teórica e de contextualização da pesquisa foi utilizado na segunda etapa exploratória que é o objeto desse texto. Deste modo, o aporte teórico da pesquisa, após sistematizado foi apresentado aos estudantes de comunicação para que eles pudessem assim trabalhar com a temática. Para dar conta das especificidades do tema estudado, a pesquisa foi embasada em três *marcos teóricos* principais: *Pobreza*, um dos principais motivos para o *Casamento de Crianças* no país, uma pobreza que também é infantil e que esbarra na falta de políticas públicas para a erradicação da miséria no país; *Direitos Humanose Cidadania*, pensando a construção desses direitos e como eles auxiliam na cidadania do público infantil. Onde há um paralelo entre o percurso histórico da construção das legislações que protegem a infância, com uma ancoragem no campo do Direito, pois as legislações, decretos, resoluções, códigos e documentos legisladores fundamentam a prática dos Direitos Humanos quando pensamos a infância no Brasil; *Identidade Infantil*, onde tratei da construção da identidade do sujeito infantil através de um processo histórico que vem sedo apresentado nos marcos teóricos anteriores, com

[196]Esse material poderia ser uma campanha publicitária, um vídeo, um cartaz, um livro, etc.
[197]Os materiais produzidos pelos alunos acerca da temática aqui investigada também farão parte do corpus de análise da segunda fase da exploratória.

base na legislação e nas formas como o processo de adultização da infância tem agido sobre essa construção, bem como uma reflexão, sobre o ensino de Gênero, Mídias e Direitos Humanos como um auxílio para a vivencias desses sujeito em sociedade. Todos esses temas foram debatidos e socializados com os estudantes de forma a auxiliá-los na produção de suas campanhas e entendimento sobre os assuntos que se entrecruzam com a temática do *Casamento de Crianças* no nosso país.

Os estudantes de comunicação

O estágio docência fez parte da segunda etapa da exploratória, que ocorreu já com uma parte de sistematização dos dados coletados na construção teórica da pesquisa. O estágio iniciou no dia 03 de agosto, (segundo semestre letivo de 2016) com os estudantes do curso de Comunicação. A turma foi a da disciplina de Mídia e Cultura[198], com 36 alunos dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda (PP), Relações Públicas (RP) e Comércio Exterior (COMEX)[199]. Foram ao todo 20 aulas, de agosto a dezembro de 2016, nas quais foram trabalhados assuntos como: mídia e diversidade, gênero, direitos humanos, propaganda e preconceito, mídia e infância, mídia e identidade cultural, formas de ser e estar no mundo, modos de fazer comunicação, experiências comunicacionais, além de formas de cobertura midiática de temáticas relevantes ao período em que as aulas foram ministradas[200].

Todas as temáticas abordadas em aula com os alunos apresentaram alguma relação com o tema (até os assuntos diários, pois fazem parte das noções de cobertura midiática) de investigação, que também foi trabalhado com os estudantes. As aulas foram registradas em diário de campo (instrumento que me auxiliou no estudo e reflexão sobre o que observei de forma que a minha revisitação constante me deu novas pistas e constatações acerca do fenômeno estudado), e as últimas duas aulas, nas quais os alunos apresentaram seus projetos finais da disciplina, e tinham relação absolutaa temática do Casamento foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise, tendo como base a ADSC.

A Análise do Discurso do Sujeito Coletivo proposta pelos teóricos Lefevrè e Lefevrè (2000) é uma metodologia qualitativa baseada em quatro *figuras metodológicas* que auxiliam na análise e na tabulação dos depoimentos dos sujeitos, são elas:

---

[198]Disciplina de tronco comum obrigatória aos cursos de Comunicação Social da Universidade Feevale.

[199]O aluno de Comércio Exterior estava realizando a disciplina como uma optativa do seu curso.

[200]No período em que ocorreu o estágio tivemos momentos importantes na comunicação tais como: a votação do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, as Olimpíadas e as Paraolimpíadas, a morte de Fidel Castro e a queda do avião da Chapecoense.

Ancoragem (A) = todo o discurso está ancorado de alguma forma em pressupostos, conceitos, hipóteses e teoria, sendo assim, a ancoragem é o suporte que o sujeito usa para construir suas marcas linguísticas;

Ideia Central (IC) = a afirmação que permitirá compreender o sentido essencial do discurso do sujeito em seu depoimento;

Expressões-Chave (EC) = aqui temos a transcrição literal de partes dos depoimentos dos sujeitos, de forma a validar a ideia central, tendo em vista que ao compararmos a expressão-chave com o discurso da ancoragem conseguimos comprovar empiricamente o local de fala do sujeito. Será com essas expressões que construiremos o Discurso do Sujeito Coletivo;

Discurso do Sujeito Coletivo = é a busca por resgatar o discurso como um signo, compreendendo que não podemos reduzi-lo a categorias unificadoras. A ideia é reconstruir as falas como num grande quebra-cabeça onde juntamos os discursos individuais através das figuras anteriores, buscando criar um discurso que expresse os signos sobre um determinado fenômeno.

A metodologia foi utilizada no discurso dos 10 grupos, estes que haviam sido divididos em aula, e que tinham no máximo cinco participantes em cada. Durante as aulas de preparação do trabalho final orientei os alunos conversando com os grupos e ouvindo a forma como estavam estruturando o trabalho, auxiliando-os no que era necessário para a realização da atividade.

ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A *Análise* foi dividido em 2 tópicos: Discursos e Campanhas.Nesse texto o foco é nos Discursos de forma mais efetiva. No primeiro tópico uso a *ADSC*[201], utilizando todos os procedimentos metodológicos propostos por Lefevrè e Lefevrè (2000) com o intuito de compreender a Representação Social dos alunos frente as temáticas estudadas, assim como, refletir sobre o sentido de coletividade expresso em um trabalho realizado em grupo com a temática dos Direitos Humanos, tendo em vista que o assunto demanda uma reflexão pautada na lógica social.

> Um modo legitimo – não por certo, o único – de conceber as Representações Sociais consiste em entende-las como a expressão do que pensa ou acha determinada população sobre determinado tema. Este pensar, por sua vez pode se manifestar, dentre outros modos, através do conjunto de discursos verbais emitidos por pessoas dessa população (LEFEVRÈ; LEFEVRÈ, 2000, p. 13).

[201]Os termos metodológicos utilizados nessa etapa da pesquisa são os utilizados pelos teóricos que desenvolveram a metodologia. Não acho que "Ideia Central", "Impressões", etc. sejam na área das Ciências Sociais e Humanas, as melhores terminologias, quando defendemos uma ideia de construção coletiva, de processo inacabado, de ideias nunca prontas, finalizadas ou únicas. Porém, para seguir a lógica argumentativa estruturada pelos autores (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000), utilizar esses termos se faz necessário.

O processo de aproximação com o material empírico foi cansativo e trabalhoso. Transcrever áudios é um processo minucioso que requer muita atenção e dedicação. Utilizei dois *softwares* de computador para dar conta da transcrição dos discursos dos 10 grupos. Conforme proposto pelos teóricos Lefevrè e Lefevrè (2000), a transcrição dos áudios precisa ser literal e completa. Após a transcrição completa, reli as falas mais de uma vez, para que pudesse encontrar as *Ancoragens* principais expressas e assim dar início ao processo de tabulação das demais informações seguindo as etapas do *DSC*.

> A proposta do Discursos do Sujeito Coletivo, como forma de conhecimento ou redução da variabilidade discursiva empírica, implica um radical rompimento com esta lógica quantitativo-classificatória, na medida em que se busca **resgatar o discurso como signo de conhecimentos dos próprios discursos** (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 19, grifo do autor).

Elenquei ao todo sete *Ancoragens* as que apareceram com mais frequência nos discursos individuais dos alunos, "[...] um discurso está **ancorado** quando é possível encontrar nele traços linguísticos explícitos de teorias, hipóteses, conceitos, ideologias existentes na sociedade e na cultura e que estes estejam internalizados no indivíduo". (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 17, grifo do autor). Foi com base nessas *Ancoragens* que eles construíram a argumentação utilizada na apresentação do trabalho, a confecção das campanhas, a escolha dos materiais e os veículos onde elas poderiam ser divulgadas. As *Ancoragens* são:

- ***Casamento de Crianças* em outras partes do mundo:** A temática *Casamento de Crianças* aparece em toda as falas, afinal fazia parte do *briefing* do projeto dos alunos, além do que, eles precisaram partir de uma noção global para entender o local.
- ***Casamento de Crianças:*** Foi com base no material estudado sobre esse assunto que eles construíram as campanhas, deste modo, todos os trabalhos trazem o tema como central, de formas diferentes, porém, fazendo referência ao processo de *Casamento de Crianças* no Brasil.
- **Falta de Notícias:** Ao procurarem materiais diversificados dos que haviam sido apresentada, os estudantes se deram conta, assim como eu durante a pesquisa, de que não havia quase nada sobre a temática. E que o que tinha de mais relevante já tinha sido socializado com eles em aula. Ficava a dúvida, por que não tem mais informações?
- **Contexto Social:** Nunca se pode dissociar os trabalhos do local onde eles são produzidos. O que são? E para quem são? Nos discursos, os alunos frisam a importância do contexto social do nosso país para os casos de *casamento*: um exemplo é a falta de investimento em saúde e educação.

- **Pobreza:** Da mesa forma que descobri durante a leitura das notícias, os estudantes também encontraram a pobreza como um fator determinante da prática no país. A miséria tem sido forte protagonista de muitos dos processos de enfrentamentos sociais pelos quais a infância tem passado não só no Brasil.
- **Cultura do Machismo:** Nos discursos, fica nítido que os alunos compreenderam que não são quaisquer crianças, que são meninas as principais afetadas e que isso está atrelado à forma como construímos a nossa sociedade. Que o problema do *casamento* é um problema de gênero devido à estrutura inicialmente patriarcal do nosso país. E que hoje, ainda, é reforçada nas lógicas do machismo – de ter uma novinha para criar.
- **Jovens – Cabeça aberta:** Os estudantes enxergam na juventude (eles e as gerações seguintes) as formas de mudar a sociedade. Eles creem que a maioria dos jovens tem a cabeça aberta e não estão completamente formados por padrões sociais impostos as pessoas, que ainda haveria forma de mudar os comportamentos dessa geração, afim de contribuir com a formação das gerações futuras.

Segundo os critérios dos teóricos utilizados para a organização metodológica da pesquisa, os *Discursos Coletivos* são estruturados unicamente com as falas transcritas dos sujeitos, nesse caso dos estudantes – aqui identificada como as *Expressões-Chave*, retiradas de cada discurso individual. Apenas conectivos e adequação linguística foram utilizados para dar sentido à narrativa. Construir o *Discurso do Sujeito Coletivo* com as informações obtidas com os alunos já é um processo de análise, afinal, ao ler, interpretar e refletir sobre cada discurso individual, buscando uni-lo a outro e assim formar uma ideia coletiva, já é uma forma de representação social, possibilitando que se tenha crenças, valores, e pensamentos de uma coletividade de forma natural, sem reduzir isso a números (LEFRÈVE; LEFRÈVE, 2000).

Após a identificação das *Ancoragens* parti para a definição das *Ideias Centrais* as quais respondi com a construção dos *Discursos Coletivos*. As *Ideias Centrais*, foram organizadas a partir dos discursos transcritos, todos em relação com as *Ancoragens* citadas acima. A *Análisedo Discurso do Sujeito Coletivo* não é uma metodologia usual nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, porém, apostamos que o pesquisador constrói o método, as formas de fazer pesquisa e de dialogar com o conhecimento.

Esclareço que percorri diferentes etapas até encontrar o resultado de *Discurso Coletivo*, o qual apresentarei uma parte a seguir. Após transcrever os áudios, criei uma tabela no *Excel* para cada um dos grupos que participaram da atividade na turma de Mídia e Cultura. A tabela foi dívida em 7 partes, uma para cada *Ancoragem*. As *Expressões-Chave* (de forma literal) conforme havia obtido na transcrição, foram colocadas nas *Ancoragens* que tinham relação com o discurso.

Após esse procedimento iniciei a estruturação do *Discurso Coletivo*, conforme apresento abaixo, saliento que apenas três *Ancoragens* serão mostradas devido o limite de páginas do presente texto, são elas a *Ancoragem* 1, 6 e 7.

> Busca-se aqui o resgate da literalidade do depoimento. Este resgate é fundamental na medida em que, através dele, o leitor é capaz – comparando um trecho de selecionada do depoimento com a integralidade do discurso e com as afirmativas reconstruídas sob forma de idéias (sic) centrais e ancoragens – de julgar a pertinência ou não da seleção e da tradução dos depoimentos. Portanto, as expressões-chave são uma espécie de "prova discursivo-empírica" da "verdade" das ideias centrais e das ancoragens e vice-versa. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 18).

Dentro do box está a *Ancoragem*, abaixo de cada *Ancoragem* está sua *Ideia Central*, após o *Discurso do Sujeito Coletivo*, e por fim, após os D*iscursos do Sujeito Coletivo* de cada *Ancoragem*, minhas *Impressões*.

***Casamento de Crianças* em outras partes do mundo**

Ideia central 1:

A prática do Casamento de Crianças é global, os números são muito altos e as estimativas revelam um cenário assustador.

Discurso do Sujeito Coletivo 1:

A intenção tem que ser a de mostrar que isso acontece não só aqui para nós, mas em todos os lugares do mundo. São mais de 700 milhões de crianças menores de 18 casadas no mundo todo, 17% só na África, isso é mais de 125 milhões. No Brasil são mais de 1,3 milhões de meninas casadas. Entre 13 e 14 anos de idade são 88 mil e com idade de até 15 anos são 867 mil meninas casadas no Brasil. Um dado do Fundo de População das Nações Unidas e do Fundo na ONU para a infância diz que em 2030 o número de mulheres e meninas que terão casado durante a infância pode chega a 1 bilhão.

Ideia central 2:

As meninas são porta-vozes de sua própria história.

Discurso do Sujeito Coletivo 2:

Ano passado uma menina ficou muito conhecida, Sarita, ela gravou um vídeo clipe que diz tipo assim: "não vendam as noivas", "não vendam as meninas, não façam elas se tornarem noivas". Porque isso aconteceu com ela. Tem um relato de que a mãe dela ia vender ela, os pais dela iam vender ela. Ela diz:

“quando a minha mãe me disse que queria me vender, senti como se estivesse morrendo. Tive medo de perder o meu futuro e não conseguia entender o que ela via nisso”. Ela não entendia porque a mãe dela não estava nem aí para o futuro dela. E isso acontece com um monte delas.

Cultura do Machismo

Ideia Central 1:

A forma como criamos os meninos, e a consequência que isso tem em termos de pessoas que se sentem donas das outras.

Discurso do Sujeito Coletivo 1:

Da forma como se está fazendo, o menino ele tende a ser um adulto agressivo um adulto que vai ter essas atitudes além de transtornos psicológicos, no mesmo caso da menina. Como a cultura estipula certas atitudes para menino e para a menina, a menina tende a ficar amedrontada, ter muitos traumas e se retrair cada vez mais, diferente do menino que parte para uma forma mais agressiva e bruta, então, qual o tamanho desse impacto. Um impacto que não é falado nem debatido, isso em todos os âmbitos: de educação e instituições. Isso deveria ser falado, para que pudesse mudar esse número, o que poderia ser refeito além do que a gente vê na universidade para que isso diminua, não cresça.

Lemos uma pesquisa onde eles pesquisaram também porque que os homens resolviam casar com meninas tão novas. Eles falavam que é porque elas faziam eles parecerem mais jovens e elas eram melhores para terem filhos. Foi entrevistada uma das meninas que é casada e a pessoa que fez a pesquisa escreveu que elas acham que a vida vai ser melhor morando com o marido, mas o que elas próprias relatam é que ficaram decepcionadas. O controle que elas tinham dos pais só passa para o marido.

Ideia Central 2:

A mídia influencia na cultura do machismo, na forma como retrata os papeis sociais de cada um e cada uma.

Discurso do Sujeito Coletivo 2:

As meninas que casam cedo ainda na fase de crianças são tratadas como produto, como objeto. Como as jovens não estão preparadas, elas acabam sofrendo muito mais, tanto pela questão da parte doméstica quanto pela parte sexual. Os maridos já estariam ativos e as crianças não, elas acabam sofrendo estupros. Em uma das reportagens diz que um homem, ele se queixou para a

sogra porque a sua mulher de 12 anos não saía da casa da vizinha, ela estava brincando de boneca com a vizinha ao invés de estar limpando a casa e de fazer os afazeres que competiam a ela como mulher.

Muitas vezes a TV mostra o que a mídia acha ou julga certo para uma menina, ela casar, ter filhos, o homem trabalhar, trazer o sustento para casa. Para algumas meninas é como um refúgio, ou como a única saída. E para ter também uma vida melhor elas acabam se casando, para fugir um pouco da realidade delas. Há o estereótipo também, tem uma coisa cultural que a gente vai pensar de que todo homem quer casar com uma guria novinha. Se a gente vai pensar na nossa cultura é muito isso, o cara casa com uma guria novinha. Peguei uma novinha, casei com uma guria novinha. Na capa da Galileu estava escrito: "essa novinha sensacional" aí está ela riscando assim, e tem "essa novinha é uma criança". Aquela capa ficou demais.

Jovens: Cabeça aberta

Ideia Central 1:

Os jovens ainda estão em formação, deste modo, conversar com eles faz com que a informação possa ser disseminada de forma mais fácil

Discurso do Sujeito Coletivo 1

A ideia dos nossos trabalhos foi de atingir os nossos amigos primeiramente. Acho que esse é o objetivo, chamar a atenção para esse fato. A gente quis começar da parte menor, então a gente quis falar com os adolescentes que é o que aborda o tema, passar para eles sobre o assunto. A gente escolheu eles porque pensamos, "nossa são aquelas pessoas ali que vão fazer o futuro". A gente pensou em engajar as pessoas menores, os adolescentes que estão naquela formação e geralmente tem a mente mais aberta, geralmente né, então a gente focou neles. Somos jovens, vivemos em um mundo livre, e não imaginamos tudo que acontece ao nosso redor. É uma questão universitária também.

Impressões

O *DSC* está firmado em uma ideia de Representação Social, essa que passa pelos conceitos trabalhados nessa Dissertação: Direitos Humanos e Cidadania; Identidade Infantil; e Pobreza. Bem como, as temáticas tratadas em aula, que foram ampliadas para além dos conceitos teóricos principais, tal como: Gênero; Mídia; Cultura e Educação. Os discursos acima perpassam todos esses temas, e na maioria das vezes se complementam. Muitos dos pontos levantados pelos alunos e descritos em cada uma das *Ideias Centrais* são formas de visualizar essa Representação Social.

> Através do modo discurso é possível visualizar melhor a representação social, na medida em que ela aparece, não sob uma forma (artificial de quadros, tabelas ou categorias, mas sob uma forma (mais viva) de um discurso que é como, assinalou, o modo como os indivíduos reais, concretos pensam (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 20).

Os dados trazidos pelos alunos no discurso da **primeira *Ancoragem*** são dados trabalhados com eles em aula, através do texto escrito por mim e pela professora Dra. SaraíSchmidt, para um congresso. A apropriação que eles fazem disso, de forma a legitimar aquilo que estavam apresentando é muito importante. Principalmente porque eles buscam a fonte original e releem as matérias, inclusive, trazendo novos *cases*. Esse procedimento de checagem de informações e ampliação de dados é extremamente importante em épocas de pós-verdade, onde no campo da comunicação não se busca mais a checagem de fatos, e se propaga informações após a leitura de manchetes.

Bauman (2011) coloca que olhar para o Outro, da forma como eles fazem através de falas como "isso acontece em todos os lugares do mundo", demostra um olhar plural, um entendimento de que os direitos da infância em todo o mundo são falhos. Isso é um problema global. Enxergar o local primeiro faz toda a diferença na forma como se vai olhar o macro. (SANTOS, 2007). Perceber que o micro tem um número exorbitante de *casamentos,* e que em estimativas mundiais isso deve aumentar exponencialmente nos próximos anos, revela um engajamento na tentativa de mudança e que pode ser observado no resultado desse discurso (material visual – que será mostrado no próximo item) produzido por eles.

Aquilo que eles denominaram como a realidade que a gente não quer ver é demonstrar estar aberto a compreender que países com menor grau de desenvolvimento podem ter melhores formas de ver e tratar os assuntos sociais do que países em desenvolvimento, é nas palavras de Japiassu (2005) um entendimento de que o mundo é maior que o ocidente e que temos muitos problemas por aqui também. A narração do fato acontecido com a menina Sarita – que eu tomei conhecimento em aula, através dos alunos – é um exemplo de um interesse real sobre o assunto debatido na disciplina, pois é um fato novo, não mostrado por mim.

> As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetivos e comunicações que lhes concernem (SÊGA, 2000, p. 128).

Nossos conhecimentos socializados se tornam uma forma mais fácil de aprender a aprender. Ver os alunos "comprando" a ideia foi muito bom, e

agora ao trabalhar com a construção dos discursos isso se solidifica, através da possibilidade que tenho de reler o que por eles foi dito e a forma como se apropriaram dos conceitos e da ideia dos Direitos Humanos.

Viola (2006) lembra que falar de Direitos Humanos é colocar em dúvida tudo aquilo que se pressupõe saber. Ao termos Direitos Humanos em paralelo à Diversidade Cultural, isso se torna mais primordial. Como já colocado por mim ao longo da Dissertação, falar de *Casamento de Crianças* é falar de Direitos Humanos. Debati isso em muitos momentos do estágio docência com os alunos, principalmente a ideia de sair do senso comum sobre o que é afinal Direitos Humanos. (COMPARATO, 2015).

Na ***Ancoragem* 6**, o tema é o machismo, uma prática que é social e cultural no Brasil e que nessa temática estudada ganha potência quando as meninas propriedade desses homens são pobres. É a compra de uma esposa, de uma mãe para os seus filhos, de uma dona de casa, é pegar uma novinha para criar, uma escravidão moderna.

Nessa **sexta *Ancoragem*** vemos explicitamente a importância dos estudos e entendimentos sobre gênero, pois para os estudantes, a forma como criamos os meninos na nossa sociedade também auxilia que em muitos casos eles se tornem homens agressivos.

> [...] gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes. (MEYER, 2003, p. 10-11).

Os dados sobre a violência contra a mulher apresentados nessa pesquisa, mostram que essa preocupação é de extrema relevância. Precisamos, sim, de um Olhar atento para a forma como estamos criando e educando os meninos. Meyer (2003) coloca que precisamos no campo do ensino falar sobre gênero. E aí entra o conceito de machismo (e como os estudantes lembraram, não é prática somente masculina), pois é um campo que enfatiza a pluralidade de conflitos na forma como construímos o feminino e o masculino. O que nos discursos dos alunos fica nítido em relação à forma como a mídia auxilia nessa propagação de pensamentos quando atribui papeis sociais e formas de ser e estar para cada pessoa.

Enxergar no jovem a possibilidade de mudança sempre esteve presente na nossa sociedade. A **7ª *Ancoragem*** vai tratar justamente sobre quem são as pessoas que podem fazer algo para mudar toda essa realidade vista até aqui. O futuro da sociedade está nas mãos das "novas cabeças pensantes". Mostrar para o jovem o mundo que o cerca, as coisas que estão para além dos muros da sua casa, da sua escola, da sua universidade. Essa era a proposta dos próprios estudantes ao utilizarem como foco da maioria de suas campanhas

os jovens. Por acreditarem que eles têm a capacidade de mudar o mundo, de mudar a forma de se olhar para esse Outro.

Quando os estudantes socializam o que aprenderam em aula com outros jovens assim como eles, mostram que acreditam no potencial da geração que aqui está. Me chama muito a atenção a ressalva que a maioria trouxe no seu discurso, o do que "os jovens deveriam ter a cabeça aberta". Para eles, se espera que uma pessoa mais velha tenha problemas em tratar a homossexualidade, por exemplo, mas não estudantes com idades semelhantes as deles e que crescem em uma sociedade cercada de pessoas diferentes umas das outras e aprendendo a conviver com as diferenças, respeitá-las e jamais anulá-las, já que ser diferente não é um problema, o problema é quando a diferenças geram desigualdade.

Segundo Santos (2008, p. 19) "a luta pelo princípio da igualdade deve ser conduzida de par com a luta pelo princípio do reconhecimento da diferença", creio que nisso reside o discurso dessa última ***Ancoragem,***a ideia de que vai ser através desses jovens que a temática trabalhada nessa Dissertação e representada em cada um desses discursos coletivos dos estudantes vai se fortificar. Uma ideia de que cada um e cada uma que participou da disciplina iria tentar deixar o mundo mais igual, mas lutando por um reconhecimento de que somos diferentes e que precisamos olhar para essas diferenças. Que o entorno é importante, que nos educamos para as mídias e não por elas, que precisamos entender os contextos os nossos lugares de fala e que principalmente precisamos levar isso adiante.

Quando eles falam no final do **Discurso** que vivem em um mundo livre, porém não imaginam que coisas como o *Casamento de Crianças* ocorrem, eles estão demonstrando que possivelmente vai ser daquele momento em diante que da parte deles isso vai mudar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes, a partir da sua visão de mundo, com base no material disponibilizado e socializado com eles em aula, foram provocados a refletir sobre a temática. Eles trazem, no seu discurso, os fatores sociais mostrados a eles, mas mostram, principalmente, um Não-Olhar. Quando eles enxergam esse Outro e conseguem se colocar minimamente no lugar desses sujeitos, eles mostram que se os estudantes forem sensibilizados a pensar sobre essas temáticas a potencialidade em se ter discurso que valorizam os sujeitos, mas eles mostram principalmente, que falta ainda dentro do curso de Comunicação um olhar para os Direitos Humanos, a Infância, o Gênero e suas conexões com a Mídia.

Ao organizar os Discursos do Sujeito Coletivo observo o amadurecimento nos debates, mesmo que os pensamentos não sejam iguais, que haja discor-

dância em alguns pontos, eles conseguiram fazer isso com argumentos sólidos. Eles entenderam que não precisavam concordar com os discursos, mas eles precisam respeitar quando esse discurso não é uma forma de preconceito, no caso não sendo um desrespeito ao Outro. Todos os discursos contêm em si marcas próprias do sujeito que o emite. (CHARAUDEAU, 2008). As atividades foram desenvolvidas com 36 alunos (15 do sexo feminino e 21 do sexo masculino), vindos de lugares diferentes, de cursos diferentes e que divergiram muito em alguns momentos e pensamentos. Como foi visto ao longo da Dissertação, falar de Direitos Humanos nunca gera consenso e não era isso que procurava encontrar ao analisar os debates dos alunos, muito pelo contrário: a pluralidade de ideias é que faz o conhecimento.

A proposta de buscar por um Discurso Coletivo foi a de compreender se os estudantes de Comunicação ao serem sensibilizados sobre temáticas como Gênero, Mídia e Direitos Humanos conseguiam refletir sobre o assunto de forma a enxergar o Outro como ser social. Buscou-se isso uma vez que as atividades desenvolvidas durante o estágio docência buscavam conscientizar os alunos sobre seu lugar de fala enquanto educadores não formais e mostrar como eles têm potencialidades para tornar a Mídia um local mais democrático quando se refere às minorias.

Todo o processo desenvolvido no estágio docência mostra que o ensino de Direitos Humanos e o entendimento sobre uma leitura crítica dos meios, pode vir a fazer muita diferença na formação de um profissional de comunicação. E isso impactaria diretamente na forma que se produz comunicação sobre e para as minorias atualmente. “Ter a coragem de emitir nossas opiniões significa ter a coragem de pensarmos por nós mesmos e formamos nosso próprio juízo [...]. (JAPIASSU, 2005, p. 8). Os estudantes têm potencialidades para olhar o Outro, para se sensibilizar sobre as temáticas dos Direitos Humanos e para iniciarem as mudanças na forma de se produzir conteúdo, tudo isso fica claro nos seus discursos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Bauman sobre Bauman**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009.** Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1o da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata decorrupção de menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12015.htm#art2>. Acesso em: 24 jun. 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. Problemas de abordagem na análise do discurso. In: _____. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

COMPARATO, Bruno Konder. **Especialização em Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: USP, 2015.

JAPIASSU, Hilton. A origem humana do poder e da opinião pública. **Em debate – PUC Rio**, Rio de Janeiro, p. 1-8, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6561/6561.PDF>. Acesso em: 20 set. 2017.

LEFEVRÈ, Fernando; LEFEVRÈ, Ana Maria Cavalcanti. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: LEFEVRÈ, Fernando; LEFEVRÈ, Ana Maria Cavalcanti; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000. p. 11-36.

MALDONADO, Alberto Efendy. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins do. (Org.). **Perspectivas metodológicas em comunicação**: novos desafios na prática investigativa. Salamanca: Comunicación Social, 2013. p. 31-54.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO G.; NECKELJ.F.; GOELLNER, S. V. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. p.9-27,

SANTOS, Boaventura de Souza. A Construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. In: _____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 279-316.

_____. A sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia dos saberes. In. _____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 17-49.

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 13, p. 128-133, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6719>. Acesso em: 21 set. 2017.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2006.

O QUE É O CORPO DA CRIANÇA: DA "APEQUENIZAÇÃO" DA CRIANÇA À INFÂNCIA COMO DISPOSITIVO

Andrea Braga Moruzzi.
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH.
São Carlos – SP – Brasil - deab.moruzzi@gmail.com

Débora de Barros Silveira.
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS – Curso de Pedagogia
Dourados - MS – Brasil - debora@uems.br

Grupo de pesquisa: Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença. - UFSCar

RESUMO

Neste trabalho pretendemos cartografar e realizar a genealogia dos conceitos de apequenização e dispositivo sob a analítica de Michel Foucault e de autores da filosofia da diferença para se compreender: o que é uma criança? As categorias corpos, vozes, infância, tempo e espaço serão ancoradas nos estudos de Foucault (1983) e na concepção de que a escola é uma instituição disciplinar e, como tal, utiliza-se da disciplina, esquadrinhando ao máximo o tempo, os espaços e os movimentos, para produzir formas e um sujeito e uma criança escolar. Este processo que denominaremos de "apequenização" das crianças que frequentam a educação infantil mostra de que maneira as práticas pedagógicas, quando antecipam práticas muito comuns ao ensino fundamental, transformam as crianças pequenas em alunos ou aprendizes, desconsiderando suas singularidades. O processo de "apequenização" das crianças, isto é, a transformação das crianças em algo pequeno e/ou menor, sem importância e infantilizada, é visualizado também quando os atendimentos são feitos em espaços adaptados para o funcionamento de instituições, de qualquer jeito, a um baixo custo, numa espécie de indolência e negligência. Outro aspecto é quando determinadas práticas pedagógicas constroem o processo de apequenização por meio da disciplinarização dos corpos, dos desejos e impedem as crianças de expressarem seus anseios, angústias, desejos, sonhos, tolhendo e apequenizando seus movimentos, padronizando suas falas, etc. Não apenas as crianças sofrem o processo de apequenização, mas, as profissionais também podem ser marcadas por este processo, ao produzirem por meio de suas práticas, e também quando acham que, pelo fato de trabalhar com crianças dessa faixa etária, não precisam estudar e refletir sobre seu trabalho docente. Produzem, quando acredita que, para crianças pequenas, qualquer conhecimento basta ou que suas vivências de adultas já são suficientes. Mas acabam sofrendo este processo, pois, em muitos contextos, são consideradas como profissionais pertencentes a uma "subordem", sem importância e muito pouco

valorizadas. Por outro lado, podem contribuir para “desapequenizar” a criança, quando a enxergam como alguém que não vai apenas ser, mas que já é, com toda a sua singularidade. Na educação infantil as crianças são pequenas, mas elas não necessitam ser “apequenizadas”. O conceito de dispositivo em Foucault compreende um conjunto heterogêneo de práticas, de leis, de medidas, de discursos que mesmo sendo dispersos, produzem uma rede na qual converge, entre outras coisas a sexualidade. Um dispositivo é isto, o resultado e o efeito de uma produção incessante de poderes e saberes. Este dispositivo multifacetado tem como uma de suas estratégias produzir uma sexualidade atuando no corpo das crianças, pois, como o próprio Foucault dizia, as crianças correspondem a um dos grupos estratégicos deste dispositivo. Essa ação do dispositivo da sexualidade sobre as crianças produziu sobre elas um novo olhar, uma nova visibilidade até então inexistente que fez com que, novamente, uma produção incessante de saberes e práticas se instalem sobre elas, convergindo-as em certo modo de se portar, de se vestir, de se expressar, de pensar, de calar, de se mover, de parar, etc., enfim, convergindo as crianças em certo modo de ser e ter uma infância. Buscamos dessa maneira, localizar, analisar e compreender as diferentes formas ou, as diferentes práticas que produzem estes sujeitos infantis.

Palavras-chave: Criança; Prática pedagógica; Sexualidade. A ‘apequenização’ da criança

INTRODUÇÃO

O dispositivo da infância

Temos tomado o conceito de dispositivo cunhado por Michel Foucault (1977) para conceituar a sexualidade para também pensar a forma de produção da infância na modernidade. A princípio, este conceito se define por ser uma rede, constituída por um conjunto de leis, medidas, práticas, discursos, que se convergem e que criam uma forma, essa forma é o dispositivo. A partir de alguns estudos já desenvolvidos a respeito deste conceito (MORUZZI, 2017), é possível traçar algumas de suas características centrais. O dispositivo, por ser essa forma, tem uma capacidade de capturar, de modular, de formar indivíduos na direção desta forma; ele assegura gestos, comportamentos, assegura concepções, valores, verdades. O dispositivo transforma os indivíduos em sujeitos, sujeitos à uma forma, sujeitos de uma concepção, de uma verdade, de um valor; as crianças se tornam sujeitos infantis a partir da forma infância, isto é, a partir do dispositivo da infância.

O conceito de dispositivo se articula diretamente com a concepção de saber e poder de Michel Foucault. A base da constituição do dispositivo é sua sustentação pelas relações de força e pelas dinâmicas do poder; sua base tam-

bém se constitui pela heterogeneidade, decorrente da complexidade da rede pela qual é formado. A formação de um dispositivo tem sempre uma função estratégica que decorre de uma necessidade social ou de um interesse manipulado nas relações de poder de um grupo social. A potência deste conceito está também no entendimento de que, na mesma medida em que ele assegura, configura, conforma, modela, ele também desestabiliza, desconfigura, desforma, desmodela, porque o dispositivo é constituído de relações de poder e onde há poder, há também resistência.

O dispositivo também possui linhas, as quais têm sido chamadas de linhas de enunciação e de visibilidade, que são as formas de enunciar e de visibilizar o dispositivo, as linhas de força que sustentam o dispositivo, as linhas de subjetivação que são a dimensão de singularidade que cada indivíduo produz a partir dos dispositivos e que permitem existir também as linhas de fuga.

Compreendemos com o estudo deste conceito que as crianças se tornam sujeitos infantis a partir do dispositivo da infância, e especialmente, que há uma forma-infância produzida na modernidade que procurou assegurar para todas as crianças um certo modo de viver a infância. O que não quer dizer que as crianças não resistem; elas resistem a cada dia, micropoliticamente, as crianças expressam cotidianamente suas maneiras de resistir; entretanto, a forma existe, o dispositivo da infância existe e ele é produzido por intermédio de diferentes práticas que operam como linhas do dispositivo.

Estudos já indicaram as diferentes práticas que constituem as linhas do dispositivo (MORUZZI, 2012), mas, sobretudo, neste trabalho cabe-nos indicar a maneira pela qual o dispositivo da infância é produzido a partir das práticas disciplinares e pedagógicas do corpo, pois elas operam mais especificamente em um processo de disciplinamento do corpo que torna a criança algo objetificável, algo que se coisifica na ordem de um esquadrinhamento e em uma maquinaria de funcionamento pedagógico e escolar de modo que a criança se torna apenas uma peça desta maquinaria. Sua potência, sua inventividade, sua resistência sofrem uma tentativa de anulamento nesse modelo, nesta forma pedagógica, neste também dispositivo pedagógico. É exatamente esse processo que estamos entendendo ser o da apequenização da criança. E ele se dá a partir e na própria dimensão do dispositivo da infância.

A história da criança e da infância traz uma correspondência com as práticas de disciplinamento do corpo da criança e de sua apequenização. Ariès (1981) mostra que os primeiros colégios e instituições de ensino tinham uma preocupação muito específica que era a de afastar as crianças dos assuntos relacionados aos prazeres do corpo e da carne. A disciplina vai se tornando cada vez mais rígida à medida em que se tentou controlar e cercear mais o corpo da criança, esse corpo que fala, que grita, que chora, que se masturba, um corpo que afronta, um corpo que estranha a cultura e seus domínios. A necessidade de controlar o corpo da criança fez com que

a disciplina tivesse uma mudança em termos de intensidade e de escala. Se tornam mais rígidas e expandidas formas de disciplinar as crianças no espaço e no tempo, de maneira a tornar o espaço cada vez mais visível e o tempo cada vez mais útil. O espaço é organizado a partir da composição de verdadeiros quadros vivos e o tempo é regimentado a fim de estabelecer o que e como cada corpo irá realizar em cada segundo, cada minuto, cada hora (FOUCAULT, 1987).

O disciplinamento do corpo e do espaço é sustentado e produzido por meio da composição de diferentes forças. Estas estão presentes, por exemplo, nos instrumentos externos à escola, nos pressupostos teóricos presentes nos documentos pedagógicos governamentais, ou nos instrumentos produzidos no interior das escolas, como os livros de ocorrência, listas de chamadas, ou ainda, nos diferentes artefatos utilizados e produzidos nos espaços escolares, como os brinquedos, as imagens decorativas e ornamentais utilizadas nas instituições, os livros destinados às crianças e toda literatura produzida sobre ou para crianças. São artefatos culturais e pedagógicos que são carregados de referências-formas, que atuam também como modelos para as crianças na direção de produzir para elas esta infância formatada.

A educação infantil atualmente é um dos espaços conquistados e de direito da criança. Um dos grandes debates que mobilizam as pesquisas deste campo é justamente o que procura pensar a educação infantil sob uma lógica ou uma perspectiva diferente desta que foi solidamente construída para a escola, ou seja, uma instituição de natureza disciplinar e que homogeneiza a criança. Se por um lado temos muitos aspectos positivos ao sermos inseridos nas políticas públicas de educação e sistemas nacionais de ensino, por outro, carregamos junto esse fardo histórico disciplinar que constitui a instituição escolar e que majoritariamente espelha as escolas de ensino fundamental e médio. São muitas forças internas e externas que se agregam ao espaço quando este se torna escolar – composições de rotinas rígidas, de currículos pré-estabelecidos sem aberturas para interações com as crianças, de horários fixos sem respeito ao ritmo das crianças, de produções de ocorrências e cadernetas de anotações que pouco ou nada retratam do trabalho realizado com as crianças ou de suas produções, etc., há pouco da criança nesta escola e há muito de uma infância normalizada, pasteurizada, hegemônica. A criança é apequenizada. Há uma intensa pedagogização nas instituições de educação infantil, isto é, as práticas que se instauram nessa educação infantil escolar visam canalizar, adaptar e corrigir a partir de inúmeros dispositivos disciplinares que enrijecem as linhas de força que fazem das crianças sujeitos infantis. É nesta direção que as práticas pedagógicas também produzem o dispositivo da infância e a apequenização da criança.

Práticas pedagógicas de apequenização – das indolências e negligências

A primeira ocasião em que a expressão 'apequenização das crianças' foi utilizada em um relatório de pesquisa de nosso grupo, foi em uma dissertação de mestrado em educação (SILVEIRA, 2001), defendida na Universidade Federal de São Carlos - SP, que teve como propósito investigar a maneira pela qual foi produzida[202] uma determinada prática pedagógica na educação infantil durante um ano letivo, em um município de pequeno porte, no interior do estado de Mato Grosso do Sul[203]. Dados dessa pesquisa demonstravam como se produzia ou ainda se produz o processo de apequenização das crianças e como elas criam formas de resistirem a esse processo no qual são submetidas.

Muitas instituições de educação infantil, em municípios de pequeno porte e com baixa arrecadação, funcionam em espaços adaptados. Isso ocorria no município do interior de Mato Grosso do Sul, em meados do ano de 2000. Das quatro creches existentes, três delas funcionavam em casas alugadas pela prefeitura municipal para esta finalidade. Os ambientes eram adaptados para neles funcionar essas instituições, em instalações precárias e inadequadas, locais pequenos, que não tinham espaços para as crianças se movimentarem, para correr ou para brincar. "Amontoá-las em cubículos", pode demonstrar que estavam fazendo a correspondência entre crianças pequenas e coisas pequenas ou espaços reduzidos, o que prejudica a qualidade do trabalho educativo. Autores, como por exemplo Zabalza (1998) afirmam que as instituições de educação infantil possuem características bem específicas em relação à organização dos espaços, pois precisam de áreas amplas, diferenciadas e o espaço acaba sendo uma condição básica que possibilite levar adiante outros aspectos-chave da docência com crianças. Já Gandini (2016, p. 316) afirma que arquitetos e educadores italianos de ReggioEmilia têm prestado cada vez mais atenção na "conexão entre pedagogia e arquitetura e ao poder da estética como um princípio conector".

Na pesquisa identificamos que casas alugadas não proporcionavam espaços físicos adequados para atender as crianças, e por isso ocasionava um atendimento em que elas necessitavam esperar e formar filas para quase tudo: para irem ao banheiro, para tomarem banho, etc. Ao pensar sobre essa realidade, nos lembramos de Kuhlmann Jr. (1998), quando afirma que as instituições destinadas a atender a infância pobre têm não só uma proposta assistencialista, mas também uma proposta educacional específica para essa clientela, baseada em uma pedagogia da submissão, isto é, uma educação

[202]De acordo com Pelbart (1993) "... produção não é só produção de coisas materiais e imateriais no interior de um campo de possíveis, mas também produção de novos possíveis, quer dizer, produção de produções" (p. 121).

[203]A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, de natureza qualitativa e etnográfica, tendo como fonte de dados as observações e entrevistas em creches e, principalmente, numa das escolas de educação infantil da rede municipal de ensino.

que “parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados”(p. 182). Atendimentos negligentes produzem a apequenização das crianças.

Foucault (1983) afirma que durante o século XVIII e XIX “... houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder” (p. 125). Para esse autor, o poder não é localizado no aparelho do estado, mas está disseminado na sociedade; o poder é relacional, é uma prática social, o poder se exerce. O poder adestra o corpo, torna o homem útil e dócil, por meio das disciplinas(FOUCAULT, 1983, p. 126).A escola é uma instituição disciplinar e, como tal, utiliza-se da disciplina, “... fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.” (id. ibid., p. 127). Nas instituições de educação infantil, as práticas pedagógicas e suas políticas produzem um certo tipo de corpo, um tipo humano.

Muitas das instituições de educação infantil para crianças que estão prestes a adentrar o ensino fundamental (a pré-escola) ensinam, desde os primeiros dias de aula, quais devem ser as atitudes de um “bom aprendiz” e o ou a professora é um/a dos/as responsáveis por esse “ensinamento”, embora outras pessoas da comunidade escolar e também de fora dela colaborem com essa tarefa. Há expectativas sociais e saberes a respeito do que é um bom aprendiz. Cada concepção de aprendizagem carrega consigo, cria a ideia sobre o que é o bom aprendiz.

A produção do bom aprendiz ocorre em vários sentidos: ensinam às crianças certas regras de como se comportar, a necessidade de uma certa imobilidade, o silêncio enquanto exigência de aprendizagem, obediência às ordens dadas pelos adultos e o esquadrinhamento em relação à adequação do uso do espaço escolar.

O silêncio e a falta de movimentos são vistos como uma qualidade. Esse fato evidenciou-se pela constatação de que a fala mais frequente entre a professora e as crianças de cinco anos de idade, logo no início do ano, era o pedido para que elas não se levantassem de seus lugares e para que falassem baixo, tentando produzir, por meio de sua prática pedagógica, corpos que permanecessem imóveis e que só produzissem vozes quando solicitados.

Para ensinar essas “qualidades” a professora faz uso de certas premiações e punições: “Só quem fica quietinho que eu deixo fazer as coisas”, afirmava a professora, que chamava uma criança para circular o dia em um calendário,ou dizia “Quem se comportar vai sair mais cedo para o recreio”.

O ato de permanecer sentado é constantemente requerido das crianças. As frases“ ...voltem para seus lugares ou vá se sentar”eram repetidas com certa frequência e, assim, a criança aprendiam que seu lugar na sala, durante as atividades, era sentar-se nas cadeirinhas, numa espécie de preparação para anos escolares subsequentes.

Como muitas das instituições geralmente propõe as crianças atividades que serão realizadas individualmente, a preocupação de mantê-los em silêncio é constante. Becker (1999, p. 115) nos alerta de que "[...] certas práticas escolares produzem nos alunos atitudes e comportamentos que são tomados como indisciplina, desajustamento, distúrbio emocional, hiperatividade, apatia".

Quando os professores desejam realizar uma prática educativa na qual as crianças possam interagir com os colegas, para que haja troca de conhecimentos, torna-se necessário repensar e discutir a questão do movimento e do barulho das crianças, pois a própria organização do trabalho gera um certo barulho, que é diferente daquilo que poderia ser classificado como indisciplina.

Existe um impacto de todas estas "práticas de corpo" instituídas pelas práticas pedagógicas e adotadas por muitas professoras sobre o corpo das crianças pequenas. Elas são reprimidas e acabam não conseguindo construir uma identidade infantil autônoma e criativa, tornando-se dóceis e submissas. Por meio dessas práticas, apequenizam as crianças e, ao mesmo tempo, deixam de ver a criança na sua potência de pequeno e a transformam em alunos ou aprendizes, buscando um único modelo para isso.

Mas, não somente os corpos são reprimidos, numa instituição existem diversas vozes; vozes das crianças ou dos alunos, dos professores, da instituição e, algumas poderiam ser consideradas vozes escondidas, pequenos murmúrios, ruídos, vozes inaudíveis e outras vozes livres. A instituição, o projeto pedagógico e/ou a professora determinam quais são as vozes que poderão ou não se manifestar, para se tornarem audíveis, conforme a prática pedagógica instituída. Muitas vezes, a criança que é portadora de uma enorme oralidade é aprisionada pelas políticas disciplinares da instituição escolar e se cala.

Em algumas situações, a sala da turma deixa de ser um local no qual existe liberdade de expressão. Ao realizarem atividades que muitas vezes antecipam aprendizagens ou conteúdos do ensino fundamental para a pré-escola, as crianças precisam utilizar um tom de voz que passe desapercebido, isto é, que não chame a atenção da professora, pois geralmente são repreendidas por estarem conversando: "Se não se comportarem e pararem de conversar, vou colocar cada um em uma mesinha, para sentarem sozinhos"(Fala de uma professora a quatro meninas que estavam conversando durante a elaboração de uma atividade). Ou outras como "Quem não ficar quieto não vai dançar quadrilha ou ir para o parque."

Muitas práticas pedagógicas são marcadas pelo pedido de silêncio ou até mesmo por um tom de voz mais alto da professora que se aproximam de gritos, quando há o desejo de repreender as crianças ou o pedido para que prestem atenção de uma maneira silenciosa, sem movimentação e sem palavras. A professora, ao usar um tom de voz mais alto, faz com que se ressoe na sala da turma como a "única voz", a única a ser ouvida. Entendemos que, na educação infantil as crianças deveriam ter a liberdade de falar, pois elas costumam

utilizar a linguagem oral com muita frequência em todas as suas atividades, precisam ampliar seu vocabulário e a capacidade de se expressar.

As Diretrizes Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2010) estabelecem que as brincadeiras e as interações devem ser o eixo das práticas pedagógicas. Para que haja interação entre os seres humanos é necessário saber ouvir, respeitar a voz do outro, mas como muitos adultos apequenizam as crianças, geralmente suas vozes não são ouvidas, são desqualificadas, tornam-se "apequenadas" vozes.

Os adultos que trabalham com crianças tentam, com muita frequência, estabelecer regras sobre o uso do tempo. Segundo Foucault (1983), existem, na sociedade, métodos que são utilizados quando se deseja levar um corpo à submissão, à docilidade: são as 'disciplinas', que consistem numa "... codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos" (p. 126). Uma forma de utilização do tempo é por meio da rotina que, se forem muito inflexíveis, faz com que as crianças se submetam ao ritmo imposto pelo professor, rotina que busca organizar o trabalho de maneira a produzir uma economia de tempo, ou seja, cada atividade tem seu tempo determinado.

Os profissionais que atuam na educação infantil, ao implantarem o processo de escolarização semelhante ao ensino fundamental, estão impondo às crianças pequenas a obediência a um tempo que não lhe é próprio.As crianças, para serem consideradas "bons alunos", precisavam se submeter a uma temporalidade instituída pela escola, eram disciplinadas para executarem determinada atividade em um tempo estrito para aquele acontecimento, a ter a hora certa de usar o banheiro, de tomar água e de se alimentar. Elas

acabam entendendo que o tempo na escola deve ser utilizado de uma maneira preestabelecida, mas, em certas ocasiões, também é possível identificar que elas criam formas de fugir deste controle temporal, criando espaços no interior da prática pedagógica instituída (SILVEIRA, 2001). Na pesquisa, foi possível identificar que algumas crianças aprenderam a terminar a atividade com certa rapidez para terem tempo para brincar, levantavam-se para apontar seus lápis no cesto para poderem andar pela sala, ou durante a realização da tarefa criavam formas de divertirem-se comparando suas produções.

A imagem de escola presente na memória de muitas pessoas, ou mesmo veiculada em revistas pedagógicas e em livros durante muitas décadas, era aquela na qual os alunos ficavam sentados em carteiras individuais e em filas. Isto, está relacionado com a questão do "quadriculamento"(FOUCAULT, 1983, p. 123), que é uma técnica disciplinar que se caracteriza pela distribuição dos corpos no espaço, colocando cada indivíduo em um lugar e em cada lugar um indivíduo, facilitando o objetivo de localizar, e principalmente de vigiar e de controlar o comportamento de cada um, apreciá-lo ou sancioná-lo.

Mas quando refletimos sobre espaços, é importante pensá-lo de várias maneiras, não apenas o "quadriculamento" que é imposto às crianças, de serem obrigadas a se sentar em seus lugares durante praticamente todo o período que permanecem na instituição e submetidas às práticas de escolarização precoce, mas também considerar os espaços alternativos que os pequenos criam, por meio de seus movimentos, suas brincadeiras de faz-de-conta, que são tentativas de romper com a estrutura dessas práticas pedagógicas instituídas.

Certos movimentos que as crianças pequenas criam ou certas atitudes, saem de um "território" que é permitido no interior de uma determinada prática pedagógica e inventam outros. As atitudes espontâneas das crianças, suas rebeldias, as tentativas de rejeitar as estruturas impostas podem se constituir como "invenções de muitos territórios".

Na educação infantil, não apenas as crianças sofrem o processo de apequenização, mas, as profissionais também podem ser marcadas por este processo, ao produzirem, por meio de suas práticas, e também quando acham que, pelo fato de exercerem à docência com crianças dessa faixa etária, não precisam estudar e refletir sobre seu trabalho docente. Produzem, quando acreditam que, para crianças pequenas, qualquer conhecimento basta ou que suas vivências de adultas já são suficientes. Mas acabam sofrendo este processo, pois, em muitos contextos, são consideradas como profissionais pertencentes a uma "subordem", sem importância e muito pouco valorizadas. Por outro lado, podem contribuir para "desapequenizar" a criança, quando a enxergam como alguém que não vai apenas ser, mas que já é, com toda a sua singularidade.

Pedagogização do corpo e a produção da infância

O conceito de pedagogização é trazido por Michel Foucault em História da Sexualidade (1977); se entende por pedagogizar as práticas que consistem em canalisar, adaptar e corrigir as ações das crianças. A escola moderna se encarrega de realizar a pedagogização da criança a partir da pedagogização, à priori, de seu corpo. Esta prática se pauta também em uma certa concepção de infância, emoldurada em um paradigma de inocência e de pureza, que respaldam as práticas de canalização, e ao mesmo tempo, em uma visão de que a criança é um ser de natureza imoral e perigosa que respaldam as ações de adaptação e correção. As concepções que respaldam estas ações são todas de apequenização da criança, pois as concebem de maneira negativa, negligenciando suas potências, suas compreensões de mundo, suas formas de interagir e agir. A pedagogia que respalda estas ações é, se nos respaldarmos em Foucault, uma "pedagogia analítica" e que tem como dispositivo central a disciplina (Foucault, 1987). Há nessa pedagogia analítica um esquadrinhamento intenso do tempo e do espaço ocupado pelas crianças na instituição escolar

de modo que elas configuram nele uma forma quadriculada visível, localizável, uma espécie de quadro vivo manipulável. O tempo é operacionalizado para que seja mais produtivo e mais útil e para que o corpo da criança absorva essa produtividade a partir da disciplina. São elementos da disciplina: os sinais de entrada e de saída, os comandos de início de uma atividade e fim de outra, as filas que conduzem as crianças para uma rotina, os horários rígidos para uma determinada rotina, etc. Há uma infância produzida nessa pedagogia a partir da apequenização das crianças no interior de uma pedagogização de seu corpo.

Na educação infantil podemos perceber essas problematizações a partir de algumas linhas de convergência: dos debates que envolvem os dispositivos internos à escola da educação infantil aos que se correlacionam com os dispositivos externos à ela. É preciso dizer que em tempos de uma política antidemocrática os modos de cerceamento da criança e os modelos hegemônicos de infância vão se tornando cada vez mais presentes. Toda política, certamente, produz uma infância, a questão a considerarmos é, o quanto há de pluralidade da criança nessa infância produzida por cada política.

Essa questão não é nova no campo da Educação e já vinha sendo mobilizada pelos pesquisadores da área desde a inserção da Educação infantil como primeira etapa do "ensino" básico. Já dizia Faria (2005) que embora pudessemos reconhecer as vantagens dessa inserção nas políticas nacionais, o fato era que a criança estava, a partir daquela ocasião e desde então, sendo regulamentada por uma política educacional de "ensino". O que de fato foi bastante problematizado no campo da Educação infantil refere-se ao significado desta dimensão de "ensino" que tão logo absorvido para Educação Infantil se coaduna à dimensão de ensino comumente usada nas práticas escolares do ensino fundamental. Essa discussão foi largamente realizada no fim dos anos de 1990 e início do século XXI. Uma publicação marcante neste período foi "A educação infantil Pós-LDB", na qual diferentes autores problematizaram a maneira pela qual conceitos como currículo da Educação infantil, espaço da Educação infantil, cuidado e educação, formação docente, etc. foram impactados pela noção de "ensino" trazida pela nova LDB/1996. Destacam-se também na ocasião as críticas formuladas aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que na mesma medida, desenharam um currículo para a escola da Educação infantil pautado e espelhado nas práticas do ensino fundamental (BUJES, 2002). O fato é que há nessas políticas um movimento de apequenização das crianças ao reduzí-las, a partir das orientações governamentais às condições de "aluno" (PERRENOUD, 1994). Ser aluno significa desempenhar um papel fixo diante de uma instituição escolar de modo que a criança perde seu valor em si mesma. Deixa de ser um sujeito de direitos para ser um sujeito com deveres, e se insere neste conjunto de deveres uma rígida rotina de disciplinamento de seu corpo. Ao atualizarmos o debate, temos as mesmas situações quando problematizamos a configuração da in-

fância a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2014). Ou seja, a pluralidade da criança colocada frente a uma produção que visa equalizar a forma-infância, segundo os próprios argumentos da Base.

Dispostivos internos também pedagogizam o corpo, mas estes não operam senão emaranhados em uma rede muito complexa de poderes. O estudo de Ratto (2007), por exemplo, analisa o livro de ocorrências de uma escola, confeccionado entre os anos de 1998 a 2000, formando um total de 600 ocorrências. A problemática posta pela autora é a indagação a respeito das condições que fazem determinados fatos intraescolares serem registrados no livro de ocorrência, isto é, qual a lógica, que tipo de pressuposto, de relações e de efeitos um instrumento disciplinar como este produz. Nesse caso nos leva a percebermos que escola, em geral, funciona sob uma lógica do olhar e da vigília hierárquica que coloca as crianças dentro de determinadas regras, nem sempre conhecidas pelas por elas, mas quando quebradas, são logo colocadas nas ocorrências, dando a entender que as crianças são sempre culpadas por algum "desvio" de conduta e de comportamento. A escola, portanto, trabalha com alguns modelos ideais de criança, de ensino, de aprendizagem, de comportamento, de cognição, - modelos que foram regimentados quando se produziu toda uma verdade sobre a criança, sobre seu desenvolvimento, pensamento,etc..Portanto, é possível dizermos que só existe indisciplina quando se tem uma referência do que seja a disciplina e esta referência foi efetivamente construída no esquadrinhamento da criança e do método de ensino. Na mesma direção, os "fracassos" escolares só existem diante de um conjunto de pressupostos que determinam o que é uma "efetiva" aprendizagem, de que modo se expressa, e se estimulam os "interesses" e a "motivações" das crianças, partindo sempre dos "saberes prévios" e "significativos", etc. (RATTO, 2007, p. 500). Dito de outra maneira, se a escola cria as regras, as formulas para a aprendizagem e os comportamentos disciplinados, o que, diga-se de passagem, compõem toda a mitificação pedagógica, cria também as contrarregras, as "dificuldades de aprendizagem" e a indisciplina. A escola, com todo seu artefato pedagógico, é uma das instituições que auxilia na observação e na classificação de uma infância normal ou anormal.

Outro dispositivo que pedagogiza o corpo é o brinquedo, não somente utilizado pela escola, mas estimulado pelas mídias em suas diferentes configurações. Há muitos estudos feitos a partir desse objeto, pois, ele se constituiu como um dos pilares da teoria histórico-cultural e o brinquedo foi ganhando uma dimensão de atividade na Educação infantil, isto é, de estimulador do desenvolvimento, em uma perspectiva desenvolvimentista e cognitivista. Por esta via podemos entender que o brinquedo foi assumindo na vida das crianças e, especialmente na Educação infantil, um efeito pedagogizante. Para além destes estudos, há também uma série de pesquisas que problematizam os aspectos culturais relacionados ao brinquedo e que se pautam, por exemplo, em Benjamim (MEIRA, 2003). Outros estudos vão olhar para divisão sexista dos

brinquedos e a forma pela qual estes conduzem a vida de crianças meninas e crianças meninos (ROVERE, 2012)

Nesta perspectiva a sexualidade é um dos dispositivos mais efetivos de pedagogização do corpo da criança. Por meio dele podemos perceber um conjunto de práticas sendo fomentadas em articulação com outros dispositivos (exemplos, pedagógicos, médicos, de gênero, etc.) que conduzem as crianças à configurações identitárias de seus corpos, novamente no intuito de esquadrinhar os corpos das crianças e a sua multidão polimorfa em uma população esquadrinhada a partir de preceitos que são heternormativos, higienistas e eugenistas; é assim que vemos a configuração da infância como dispositivo (MORUZZI, 2012) e a pedagogização do corpo da criança como um movimento que a apequeniza, à medida que a conforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem práticas pedagógicas que desqualificam as crianças enquanto pessoas que tem saberes, desejos, pensamentos próprios, é como se não tivessem importância no contexto social. Há práticas que também desconsideram que são nas brincadeiras e nas interações que elas estabelecem, no dia a dia, que elas constroem sua identidade pessoal. Em muitas localidades e situações existe o processo que denominamos de "apequenização" das crianças, isto é, transformam-na em algo pequeno e/ou menor, sem importância e infantilizada, e por isso os atendimentos são feitos de qualquer jeito, a um baixo custo, numa espécie de indolência e negligência. Crianças que frequentam a educação infantil são pequenas, sua estatura é bem menor que a dos adultos, mas elas não necessitam ser "apequenizadas".

Determinadas práticas pedagógicas constroem esse processo por meio da disciplinarização do corpo, dos desejos e impedem as crianças de expressarem seus anseios, angústias, desejos, sonhos, tolhendo seus movimentos, padronizando suas falas, controlando o seu tempo, etc.

Há professores que reproduzemem suas práticas educativas, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do que é ser pequeno, do que é e como é ser criança e viver a infância, do que é ser menino ou menina, reproduzindo e produzindo ativamente preconceitos existentes no contexto social e cultural. Para alguns, ser pequeno é obedecer aos adultos, sem dar opiniões ou, se puder falar, não ser verdadeiramente ouvido, pois sua fala dificilmente será atendida; ser menina é ser delicada, gentil; ser menino é não chorar, é ser valente; ser aprendiz é calar e sentar, ouvir e prestar atenção; ser criança é ser obediente, entre outros.Esta maneira de ser criança está associada à forma-infância que foi construída na modernidade e que apresentamos neste trabalho a partir do conceito de dispositivo da infância. Este conceito, inicialmente pensado por Foucault para pensar a sexualidade,

se demonstra extremamente potente, pois possuiu uma heterogeneidade característica que faz com que se expanda e atue sobre diferentes perspectivas. O corpo da criança é um dos pontos estratégicos do dispositivo da sexualidade e associado ao dispositivo da infância faz visibilizar e enunciar uma forma-infância que apequeniza as crianças em suas singularidades, pasteuriza suas potências, neutraliza suas resistências, manipula suas fugas. Mas a criança, ainda assim, resiste.

Essas constatações, apesar de geralmente apontar na direção das ações dos profissionais que atuam em instituições de educação infantil, principalmente da professora, não devem atribuir-lhes culpabilidade. Ao contrário, trata-se de evidenciar falhas ou lacunas no tipo de formação inicial e a falta de um processo adequado de formação continuada. Muitos cursos de formações, tanto inicial como continuado, não conseguem ainda ter o efeito de produzir reflexões que modifiquem aspectos das perspectivas ou concepções sobre infância que as professoras muitas vezes possuem, que podem ser uma visão dentro dessa concepção formatada, ou seja, dentro do dispositivo da infância, por isso, esperam das crianças, esta criança formatada.

REFERÊNCIAS

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

BECKER, M. **Nós acontecemos nas possibilidades**. As Moiras tecem a História: Representações dos professores sobre crianças e educação.Franca, Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas). Programa de pós-graduação em Ciências e Práticas Educativas, Universidade de Franca. SP: 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **A invenção do eu infantil:** dispositivos pedagógicos em ação. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, Nº 21, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. **Educ. Soc**., Campinas, Vol. 26, N. 92, P. 1013-1038, Especial - Out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (orgs). **Educação Infantil pós - LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

FOUCAULT, M.**Vigiar e punir:**história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1983.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**, vol. 1 - A vontade de saber. 3ª edição, Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987, 288p.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de ReggioEmilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. Volume 2.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e Educação Infantil:**uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os Brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.

MORUZZI, Andrea Braga. **A infância como dispositivo:** uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. Conjectura: filosofia e educação, Caxias do Sul, 2017, v.22, n. 2, p. 279-299.

MORUZZI, Andrea. A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação; UFSCar: São Carlos, 2012.

PELBART, P. P. **A nau do tempo-rei:** sete ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Métier** d´élève **et sensdutravail.** Paris: ESF, 1994.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, Vigilância e Pedagogia. Educação e Pesquisa USP. **Cadernos De Pesquisa**, V. 37, N. 131, P. 481-510, Maio/Ago. 2007.

SILVEIRA, Débora de Barros. **A apequenização das crianças de zero a seis anos:** um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. 2001. Disponível em: http://www.anped.br. Acesso em março 2011.

SILVEIRA, Débora de Barros.A Educação Infantil No Município DeIvinhema – MS: algumas considerações sobre aprática pedagógica vigente.**Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação; UFSCar: São Carlos, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.**Porto Alegre: ArtMed, 1998.

"PARTICIPAR, MAS NÃO MUITO" AS CRIANÇAS ENTRE O EMBATE TEÓRICO-PRÁTICO

Conceição Firmina Seixas Silva
conceicaofseixas@gmail.com

Maria Cristina Soto Muniz[204]
crissotomuniz@gmail.com

Lisandra Ogg Gomes
lisandraogg@yahoo.com.br

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Faculdade de Educação
Departamento de Estudos da Infância
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

RESUMO

A proposta com este texto é debater e analisar sobre a participação a partir de um embate teórico-prático. Nas duas primeiras partes do texto serão abordadas concepções e diferentes formas de participação com base em uma perspectiva política, e o que a retirada da criança das tomadas de decisão comum implica para a sociedade e para sua relação com o adulto. Por fim, serão apresentados alguns resultados da pesquisa doutoral de Maria Cristina Soto Muniz, *Passeios com crianças na cidade em tensão*, que vem sendo desenvolvida no Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC) e investiga a experiência alteritária do passeio, da dialogia que emerge desse encontro entre crianças e adulto, e as leituras que crianças e adulto fazem da cidade do Rio de Janeiro, problematizando as diferentes formas de pertencimento e participação de ambos.

O que temem os adultos com a participação da criança?

O tema da participação da criança tem sido recorrente nas pesquisas acadêmicas, nos discursos de entidades governamentais e não-governamentais e de organismos internacionais que se destinam a tratar dos assuntos da infância, além das escolas. Tem-se difundida a assertiva de que a criança *deve* participar do mundo em que vive, desconsiderando o fato de que ela age e participa do mundo pelo simples fato de nele habitar. De modo imperativo, a reivindicação da participação das crianças é aclamada – muitas vezes de forma até festiva – como algo importante e necessário, mas nem sempre acompanhada de uma reflexão profunda sobre o que se entende por participar, e que

[204]O presente trabalho conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

implicações essa ação traria para o posicionamento das crianças no mundo e para sua relação com os adultos.

Ao destacar o tema da participação da criança e chamar atenção para a sua importância, trazemos aqui algumas problematizações acerca do embate teórico-prático que se vê presente na recorrência do tema em termos teóricos, mas poucas brechas para essa participação na prática. No cotidiano, as crianças participam como dizem as pesquisas e concedem os documentos legais? A participação se dá no sentido de rever a lógica que orienta a relação do adulto com a criança e suas atribuições em nossa sociedade? Considerando que participar se conduz por um duplo caminho de *fazer parte* de um todo maior e poder – por ser integrante – recriá-lo, construí-lo (CASTRO et al, 2010, p. 15), aquilo que nomeamos participação é capaz de aliar pertencimento e ação criadora? Podemos dizer que alguém é parte de algo que não construiu e nem pode construir? Alimentadas por estes e outros questionamentos, consideramos que a participação – um termo em disputa – requer atenção para que escape dos vazios retóricos que, por vezes, são produzidos.

Apoiamos a ideia de infância como uma construção social, por isso conformada a partir de um contexto histórico, econômico, político e geográfico específico. Além disso, um outro aspecto importante é que seu sentido, por estar imerso em "práticas discursivas e linguísticas", será sempre relacional (CASTRO, 2002, p. 49). Dentro de uma concepção relacional, a singularidade da infância vai tomando contornos a partir da diferenciação que se estabelece com as demais categorias geracionais – adolescência/juventude e adultez; diferenciação esta que, longe de ser natural, é também produzida histórica e culturalmente. Como parâmetro de completude e racionalidade, a adultez se apresenta como a máxima diferença da infância, narrada pela perspectiva da falta ou do que ainda não é, o que confere ao adulto o controle e a tutela das crianças. Assim, considerando o aspecto da dimensão relacional, não há como falar de participação da criança – aspecto central deste trabalho – sem rever os lugares que ela ocupa socialmente em relação ao adulto. Esses lugares são sustentados, muitas vezes, por uma dicotomia hierárquica que resulta na subordinação da crianças e dominação do adulto. Como veremos adiante na apresentação dos resultados da pesquisa de campo, essa subordinação pode se acentuar quando conjugada a uma desigualdade social e econômica, como aquela experienciada pelas crianças participantes da pesquisa.

Alinhamo-nos a autores do campo dos estudos da infância, como Qvortrup (2010) e Castro (2007), que mais do que pensar em possíveis ações participativas da criança na sociedade – escola, bairro, cidade, etc. – chamam a tenção para o descentramento necessário das posições ocupadas pelas diferentes gerações para que um terreno participativo seja possível de ser construído. Com estes autores, entendemos que a participação é consequência do posicionamento alteritário que se constitui entre adultos e crianças. Neste

sentido, nos colocamos de acordo com Melo (2018) que, em sua tese sobre a participação das crianças integrantes do MST do assentamento de Palmares no Estado de Ceará, tece o conceito de participação como noção compartilhada, enquadrada em uma perspectiva relacional e dialógica.

Chamar atenção para o aspecto relacional mostra-se de grande importância, pois, ao mesmo tempo que é concedido às crianças participar, elas são quase sempre lembradas dos limites dessa participação: pode, mas nem tanto; participe, mas não muito. Quando não se dá de forma restrita, a participação é esperada para acontecer como prescrita pelo adulto, em torno das demandas que estes consideram importante e por um *modus operandi* específico. Nesse caso, a participação se mantém no campo da retórica, sem que seja acompanhada de uma desconstrução da forma como vemos, discursamos, pesquisamos e agimos em relação às crianças, mantendo-as numa posição subordinada. É nesse sentido que perguntamos o que tememos nós adultos ao abrir mão desse controle? Quais questões isso traz para nós? O que nos assombra na possibilidade de repensar o mundo a partir de outra relação com a criança? O que nos ameaça? Será que tememos, abrindo mão do controle, deparar-se com a vulnerabilidade, medos, e incapacidade que acreditamos ser exclusivos das crianças? A maneira tutelar com que nós adultos nos colocamos diante das crianças produz diversos aprisionamentos, principalmente em relação à liberdade e autonomia da criança – condições indispensáveis para a participação. Mas também aprisiona adultos que se mantêm enclausurados nas "certezas" construídas por eles próprios. Não dispostos a por à prova seu saber, seus limites, sua fragilidade, acabam não tendo a criança como parceira de fato no mundo das incertezas. Será que as crianças não teriam algo a nos ensinar? Não poderiam compartilhar conosco os momentos difíceis? Será que algumas, aquelas das camadas sociais baixas, já não o fazem? Não poderiam dar contribuições inusitadas, criativas aos problemas sociais que nos afetam? Ao falar de sua impressão da cidade, por exemplo, não poderiam ajudar a repensá-la, no seu emaranhado complexo de problemas?

A participação, vista da perspectiva relacional, constitui-se uma arena potente de encontros e também de embates geracionais. Talvez seja este o caminho que nos possibilitaria resgatar a *dimensão alteritária* da infância, que se encontra situada nos discursos, principalmente das ciências, como algo que se sabe, que é transparente (LARROSA, 2010). Como alteridade, como outro que escapa as nossas certezas, poderíamos ter a possibilidade de estabelecer novos encontros com a infância, sustentadospor uma curiosidade de ver o que crianças podem e querem mostrar, criando laços de parceria.

PARTICIPAÇÃO EM DEBATE

O debate acadêmico sobre a participação das crianças e da infância na sociedade abrange a questão da alteridade, uma vez que há diversos modos de

atuar e ter parte no cotidiano no qual se está inserido. Para a infância, categoria ainda distinguida muito mais pelas faltas e inabilidades, a participação torna-se uma problemática paradoxal na medida em que é fato a ação das crianças nos seus espaços e tempos sociais, mas a qual precisa ser justificada e legitimada pelos adultos. Isso significa que na ação cotidiana as crianças estão sempre participando dos seus contextos e das circunstâncias tanto no público quanto no privado, mas é uma ação que deve ser referendada no e pelo coletivo, sobretudo, com o endosso adulto. Certamente com maior ação no espaço privado, esse enclausuramento tem como justificativa a proteção das crianças dos perigos e das mazelas da sociedade.

O artigo de Qvortrup (2003), *A relação entre proteção e participação*, traz a possibilidade de alguns questionamentos. O enclausuramento das crianças seria proteção ou controle? Protege-se o quê e do quê? O que se ganha com a não participação das crianças na sociedade? Por que se manter as crianças sob o julgo dos adultos? Que relações estão postas na proteção e participação? A participação das crianças é um risco para elas, a sociedade ou uma oportunidade para ambos? Quando elas não estão protegidas estão sempre em risco?

São perguntas que permitem reflexões a respeito dos mecanismos, das atuações e da especificidade tanto da participação quanto da proteção da infância. De todo modo, não se está aqui declarando pela não proteção das crianças e tampouco se quer alegar que crianças, jovens, adultos e velhos são iguais. Mas, de certo, temos um mundo constituído pelos e para os adultos, que não é pensado na perspectiva e interesses das demais gerações. Ademais, a infância carrega em si uma vulnerabilidade natural e as crianças precisam de proteção para garantir condições mínimas para vingar. Portanto, o que se questiona é uma forma de proteção que não protege os interesses das crianças, mas os da sociedade adulta e da estrutura social no sentido amplo (QVORTRUP, 2003).

Sabe-se que a infância participa da sociedade, pois é uma categoria estrutural, tem uma função e posição que são imprescindível para a manutenção e transformação da ordem social. Também está claro que a proteção das crianças é parcial, contraditória e prevista, pois – ainda que leis e diretrizes tenham sido aprovadas nos âmbitos internacional e nacional – se relaciona às categorias da idade, sexo, classe social, pertencimento étnico-racial e localização geográfica, por exemplo. Da mesma forma, a participação é restrita e prescrita.

Há diferentes formas de participação social que podem ser compreendidas como um decidir-fazer, uma ação para sustentar os direitos das crianças, modos para fornecer a elas responsabilidades, uma partilha de poderes entre crianças e adultos, ou uma forma de atuar democrático. De certo, são ações em que prevalece o melhor interesse do coletivo – com suas regras, seus deveres e direitos –, é um direito e permite a formação política uma vez que é preciso estar

aberto aos debates, aos embates e fazeres em conjunto. Como se vê, a participação das crianças coloca em debate os sentidos de democracia, autonomia, cidadania e direitos, conceitos ainda caros quando se trata de infância.

A participação das crianças pensada no espaço privado, por exemplo, a família, parece permitir uma maior possibilidade de ações e acordos por ser restrito e de relações face a face. No entanto, Montandon (2005) adverte que as práticas familiares não necessariamente são sempre democráticas podem se distinguir em atitudes mais ou menos autocráticas e também persuasivas ou coercitivas. Claro, as mudanças contemporâneas na forma de compreender e pensar a infância influenciaram as relações sociais parentais. Hoje em dia as crianças são percebidas por suas famílias como pessoas e, em razão disso, as práticas educativas e relacionais se modificaram, mas a autoridade dos adultos ainda é tida como indispensável, embora apresente diversas facetas, o que revela as relações de poder entre elas e eles (Id., 2005).

No Brasil, ainda são poucos os espaços que contam com participação das crianças, como, por exemplo, a) escolas que têm essa questão em seus projetos políticos pedagógicos e permitem conselhos escolares e comunitários; b) alguns distritos e bairros que propõem intervenções no espaço considerando o melhor interesse das crianças; c) gestão e monitoramento de políticas públicas como, por exemplo, o caso de algumas experiências municipais de Orçamento Participativo podendo ser consultivo ou deliberativo, d) "Câmara Mirim" brasileira que acontece uma vez ao ano para crianças do 5º ao 9º ano, as quais podem enviar um projeto de sua autoria, e) Projetos populares e ações não-governamentais, como o caso brasileiro do Movimento dos Sem Terrinha vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Em todos os casos, a prática participativa – privado ou público – exige e encoraja a autonomia e isso pode ter um efeito desestabilizador sobre as crianças e os adultos.

> É o preço da democratização, por assim dizer. No processo educativo, alcançar um equilíbrio entre excesso de submissão e excesso de liberdade, questão que preocupou Locke, Rousseau e tantos outros, é um exercício delicado. Além do mais, quando a autonomia se torna uma norma para um indivíduo, ela suscita um exame de si permanente e intenso, e, logo, pesaroso. E isso, eu acrescentaria, independentemente de se tratar de adulto ou criança (MONTANDON, 2005, p. 494).

Sendo assim, é fundamental a constituição de experiências e diálogos democráticos participativos protagonizados por grupos e comunidades minoritários, acrescida aí a geração da infância, para poderem expressar as suas necessidades, desejos e formular soluções para suas questões. Nas palavras de Tomás (2008, p. 3), "[...] as políticas e as práticas precisam de ser pensadas e implementadas "de baixo para cima"".

Por um lado, é preciso considerar que as crianças têm outras formas de pensar e interpretar o mundo que não as mesmas dos adultos. Por outro lado, é preciso se questionar até que ponto a sociedade adulta está preparada e quer considerar que a infância tem direitos efetivos (TOMÁS, 2007). Isso coloca em evidência os modos como ocorrem as interações e o jogo de alteridade, que permitem aos sujeitos, a partir da diversidade, construir "[...] novos sentidos, seja ressemantizando práticas ou inventando práticas novas, sempre há algo de deriva e algo de determinação, sempre há algo que passa ao privado e algo que se torna público em novos usos (SARLO, 1997, p. 104).

Afim de implementar essas relações e interações, e permitir que as crianças realmente participem da sociedade é preciso perceber as diferenças externas – em relação aos grupos – e internas – definidas pelo sexo, idade e nível social (AUGÉ, 2007). Por isso, pautou-se que participação é uma ação que abrange várias pessoas que precisam estar abertas para as trocas, cooperações e construções. Assim, é preciso rever a ideologia de controle social e compreender as teias de interdependências das quais as crianças participam e nas quais atuam.

Aos encontros e passeios

A pesquisa doutoral, *Passeios com crianças na cidade em tensão*, foi realizada com um grupo de crianças entre 5-10 anos e, conformes os interesses delas, foram propostos 3 de passeios em diferentes regiões da cidade do Rio de Janeiro – parque da Quinta da Boa Vista, parque Madureira e praia do Leme – e 5 encontros para conversas sobre essas experiências[205].Os passeios tiveram financiamento da ação popular "ônibus da esperança"[206].

A infância aqui em questão é a de crianças moradoras de favelas do Complexo da Mangueira, situada na zona centralda cidade. Como foram as crianças que escolheram os passeios, surgiram algumas questões: como as crianças escolhem os lugares aonde querem passear? Que desejos, ou a ausência destes, se revelam nessas escolhas? Há lugares indicados e outros interditados? Que relações de pertença e/ou de segregação revelam esses desejos e o deslocar-se dessa infância? Como se dá e o quanto isso afeta a participação?

Investigar a participação das crianças moradoras da periferia urbana, suas posições nos espaços e tempos, suas opiniões e seus modos de agir, é um desafio frente a tantas vozes silenciadas de sujeitos que habitam esses territórios. Assim, a ideia de pertencimento é imprescindível aqui, desde que entendida como suporte para o exercício de ser/estar na cidade. Sentimento

[205]Foram realizados apenas esses oito encontros devido à crise do estado do Rio de Janeiro que afetou o funcionamento da instituição após a Olimpíada de 2016, reduzindo suas atividades até seu fechamento em 2017.
[206]A respeito do projeto, conferir na rede social Facebook: Bus der Hoffnung - Ônibus da Esperança.

de pertencimento ao mundo como base na confiança em si e da construção de cidadania, para entrar na e ser da cidade, demandando a temporalidade necessária para a aprendizagem do desejo, para ir ao espaço aberto, poder ler e ler-se nesse espaço, descobrir desejos ao se descobrir também (WINNICOTT, 1975; ARENDTH, 2014; ALBERNAZ, 2008).

Arendt (2014) parece trazer o avesso do sentimento de pertencer ao tratar do desamparo político que se apresenta, como um estado sem mais espaço para o desejo. O espaço público seria a possibilidade para o exercício político que proveria uma experiência partilhada, liberando histórias e memórias nesse jogo político do encontro. Significa, portanto, abrir-se à experiência, como mergulho, viagem ao desconhecido e pontes para o afetamento mútuo que ajudem a corporificar a cidadania como lugar de enfrentamento e participação (LARROSA, 2008; BENJAMIN, 2012).

Ser parte de implica uma lógica existencial,diferente de *tomar parte*, como lógica de tutela que permeia os projetos compensatórios. Diante disso: como abrir-se ao desejo sem encarar a desigualdade na origem de nossa sociedade? E mais, a desigualdade na relação com a infância, que pode ser ainda mais depreciada no caso da criança pobre? Desigualdades implicadas na possibilidade de s*er parte* como ser de corpo inteiro, que instiga a refletir sobre as questões da corporalidade inscritas nessas dinâmicas sociais, estas que confrontam o corpo social entre a domesticação e a resistência.

Assim, são destacadas questões que atravessaram esse tema: a) a institucionalização das crianças na tensão entre tutela e emancipação à participação; b) as singularidades de posicionamentos das crianças, refletindo ora a reprodução de um assistencialismo, ora um não saber como posicionar-se frente à questão ou mesmo uma dificuldade de posicionar-se revelada por um medo que pode se apresentar difuso mas também explícito através da narrativa de uma violência concreta; e c) um posicionamento que reivindica uma justiça territorial afeiçoada a seus territórios de pertencimento.

Acerca da institucionalização da infância, a ideia de tutela, tão comum a essa geração, choca-se com a proposta da ONG, enquanto um espaço de participação a partir de diferentes ações. Assim, ocorreu um embate com a coordenação da instituição, a qual as crianças estavam vinculadas, em razão da escolha do grupo participante da pesquisa e que seria fixo. Também, fora acordado anteriormente que se faria a apresentação da pesquisa às crianças e elas indicariam seu desejo em participar – antes mesmo de consultar suas famílias. Porém, não foi assim que se deu – como segue relato abaixo.

> Chegando à Casa (assim vou me referir à instituição) me deparei com um grupo de 10 crianças organizado pela coordenadora. As crianças eram de uma turma de outras 30 com idade entre 6 e 9 anos.Perguntei a ela como fez essa seleção e me disse que selecionou “os mais falantes”. Explicou-me que se abrisse a pro-

> posta para o grupo todo desta idade eu ficaria louca, pois todos iriam querer. Assim, não pude conversar com as crianças sobre a proposta e seus desejos de participar. Depois, encontrei-me com as crianças numa sala arrumada com carteiras e elas, sentadas enfileiradas, me olharam curiosas. Propus sentarmos em roda no chão, para uma maior aproximação, e nos transferimos para um pequeno salão vazio, com apenas alguns atabaques. Nos sentamos no chão, em roda e uma monitora, designada para nos acompanhar nos passeios, ficou em pé observando e fotografando. Ao final da conversa as crianças me convidaram para brincar de estátua, abobrinhas e pique bandeira. Brincamos, mas até a coordenadora entrar na sala e gritando dar uma bronca em todos nós! Sem saber o que fazer começamos a nos despedir e as crianças me perguntando se não ia esquecê-las, se voltaria e fizeram questão de escrever seus nomes e idades no meu caderno. Disse que voltaria e que da próxima vez iríamos passear (Diário de bordo, 2016).

Esta "bronca" foi um primeiro sinal da característica desse espaço institucional e o quão difícil seria fazer os encontros fora dessa institucionalização. A aproximação das crianças ao final do encontro, de certa forma, indicou que já haviam passado por situações semelhante, ou seja, de iniciar uma atividade, conhecer alguém e ficar pelo caminho sem resposta. No segundo encontro, outro sinal dessa institucionalização revelou o viés parcial e contraditório da proteção/controle como desproteção, pois parecia que as crianças não estavam cientes do passeio que fariam no parque da Quinta da Boa Vista e que suas famílias também não tinham sido comunicadas. Essa desinformação perpassou todos os encontros. Como no passeio à praia em que os parentes não souberam e até outras crianças que não eram do grupo inicial participaram, chegando ao último passeio em que fui sozinha com as elas.

A "bronca" do primeiro encontro, a forma de participação da monitora que acompanhou o grupo, cuidando do lanche e das fotografias, e a disciplina exigidas das crianças deixa claro o lugar que elas ocupam como classe social e a necessidade que a sociedade vê na institucionalização com proteção e controle. Por exemplo, no passeio ao parque da Quinta da Boa Vista as brincadeiras, conversas e o respeito entre crianças e adulto, fizeram com [que] elas avaliassem que era muito bom quando alguém as ouvia. Diante disso: como aprender a estar nos lugares, brincando e respeitando as regras se não se acede à liberdade para isso? Como aprender a participar sem a liberdade que ensina a desejar?

Ao que parece e a partir das conversas com as crianças, a institucionalização também parece favorecer a reprodução de um discurso com viés assistencialista – a segunda questão a ser analisada sobre as singularidades de posicionamentos das crianças.

> Pesquisadora: – Vou fazer aqui uma pergunta, se vocês fossem prefeitos da cidade, o que fariam?
>
> Carlos: – Se eu fosse prefeito ia dar muito material pras escolas.
>
> Maria Eduarda: – Eu ia trabalhar de escola, ia dar comida pras crianças...
>
> Sara: – Se eu fosse prefeita ia melhorar a cidade.
>
> Pesquisadora: – Em quê?
>
> Sara: – Tirar o lixo, poluição e trânsito.
>
> Alana: – Ia acabar com coisas não saudáveis.
>
> Pesquisadora: – Que fazem mal a saúde?
>
> Alana: – X-tudo, batata frita, essas coisas.
>
> Pesquisadora: – Ah, essas comidas?
>
> Gabriel: – Eu ia dar dinheiro pra escola.
>
> Pesquisadora: – Pra comprar o que?
>
> Gabriel: – Tudo.
>
> Todos juntos: – Escola não tem nada, professor...
>
> Gabriel: – Tem muita criança sem estudar.
>
> Mateus: – Se eu fosse prefeito ia construir um abrigo pros gatos.
>
> Pesquisadora: – Alguém mais quer falar?
>
> Sara: – Eu ia dar um abrigo pros desabrigados e acabar com os mosquitos. (Diário de bordo, 2016)

Fica claro que elas conhecem os problemas e querem resolvê-los, ainda que "dando" coisas e atuando a partir de uma autoridade que também pode acabar com outras coisas. Em outro momento algumas crianças falaram do governador e dos problemas da cidade.

> Rafael: – A cidade tá precisando..., melhorar o chão todo quebrado, o carro passa e tem poça de água. O carro pode cair dentro do buraco.
>
> Pesquisadora – E como a gente faz o governador resolver isso?
>
> [silêncio]
>
> Pesquisadora: –As pessoas podem resolver isso?
>
> Rafael: – Não.
>
> Pesquisadora: – Como seria então? [pausa] Escrever uma carta pra ele? Como a gente pode participar?
>
> Rafael G.: – A gente escreve assim, tem um buraco aqui. Quando ele passar...
>
> Pesquisadora: – Mas se ele não passar por aqui, como ele vai saber desse buraco?
>
> Rafael G.: – É difícil. Se botar tijolo os carros podiam passar...

tapar o buraco.

Carlos quer passear, mas tento argumentar que a opinião dele é importante e pergunto o que ele falaria para o governador.

Carlos: – Parque, parque Madureira, mas tem um monte de parque fechado, eu fui lá perto do quartel com meu irmão e tinha fechado.

Pesquisadora: – Aqui na Mangueira? Qual parque que tem aqui?

As crianças falam o do complexo e do quartel que estão fechados.

Carlos e Rafael: – Todos quebrados e a piscina tá toda verde.

Pesquisadora: – Qual piscina? Vocês podem ir? É aqui perto?

Carlos: – A gente pode se inscrever, mas tá fechada porque a água tá toda verde. (Diário de bordo, 2016).

Um silêncio, uma resignação e alguma solução mesmo que própria – *botar tijolo ... tapar o buraco* – talvez como prática do mutirão presente nas comunidades. Também há a expressão do desejo por parques que não têm ou que estão fechados. Então, como escolher aonde ir se não conheço? Como ser um sujeito desejante da experiência e que se expõe, se não vou? Carlos traz essa questão também quando fala de seu sonho na cidade.

Carlos: – Meu sonho é ir pra vários lugares que eu nunca fui.

Pesquisadora: – Que lugares?

[silêncio]

Pesquisadora: – Tipo esse lugar que você falou?

[silêncio]

Pesquisadora: – É difícil ir pra vários lugares? O que é difícil?

Carlos: – Porque ninguém quer, ninguém vai.

Pesquisadora: – Por que não tem com quem ir? Queria poder andar mais pela cidade?

Carlos: – Sim. (Diário de bordo, 2016)

Em outro fragmento esse sonho se expande até Paris e Disney, com distâncias tão distantes que *não tem como saber*.

Carlos: – Ir lá em Paris.

Mateus: – Disney.

Pesquisadora: – Lá nos EUA?

Sara: – Mas é muito longe!

Pesquisadora: – Como é que se vai pra Disney?

Sara: – Não tem como, não tem como.

Carlos: – Não tem como, vai saber. (Diário de bordo, 2016).

A questão da mobilidade aparece como um entrave ao desfrute da cidade, que neste caso pesquisado esteve ligado à religião e situação econômica, por exemplo, não poder ir à praia por motivo religioso ou como no caso de Rafael, morador da Mangueira, que gostaria de ir *pro samba, pro suingue, pra Mangueira* e *tem gente que já foi, eu nunca fui.*

> Mateus: – Um lugar que eu vou é no "Chigabam" eu quase sempre me afogo. A gente pega um ônibus, tem uma fila enorme e aí sobe, tem que ter convite pra entrar no ônibus se não vai. Sai daqui e vai.
>
> Pesquisadora: – O que tem lá?
>
> Sara: – Eu já fui nesse lugar é bonzão, é de graça.
>
> Mateus: – Tem picolé, tem piscina. (Diário de bordo, 2016).

A ida ao shopping aparece como um desejo para muitos deles:

> Pesquisadora: – Que que tem lá no Shopping Nova América?
>
> Gabriel S.: – Tem muita roupa bonita e tênis e blusa.
>
> Maria Eduarda: – Pra comprar.
>
> Pesquisadora: – Mas aí tem que ter dinheiro né, e se a gente não levar dinheiro, como a gente faz, da pra ir assim mesmo?
>
> Gabriel S.: – Dá pra passear, lá tem cinema.
>
> Várias crianças falam que tem lugar pra passear e tem brinquedo.
>
> Pesquisadora: – Ah, tem brinquedo?
>
> Gabriel S.: – Tia, lá tinha um tobogã de madeira que podia entrar de graça.
>
> Pesquisadora: – Será que agora pode?
>
> Sara: – Dá pra brincar, dá as fichas.
>
> Carlos: – Mas tem que pagar. (Diário de bordo, 2016).

E a ida à praia de Copacabana, que fica a 30min de metrô da Mangueira, mas que nem todos vão, seja por condição financeira, pelo estigma ou mesmo resignação:

> Gabriel S.: – Esqueci o nome. Uma praia , esqueci o nome.
>
> Pesquisadora: – Um lugar que você nunca foi?
>
> Pesquisadora: – Fora do Rio? Cabo Frio, Araruama?
>
> Gabriel S.: – Copacabana, meu pai disse que é caro lá. (Diário de bordo, 2016).

Escolhe-se os lugares mais próximos por segurança, confiança, ou há uma resignação, desamparo como carência da condição desejante, como pontua Arendt? Resignação como atrofia do desejo de ir mais longe, adentrar o desconhecido?

Há também o olhar do outro que classifica, julga e inferioriza, conforma a corporalidade que ora se recolhe e não ousa fazer a experiência, ora se revolta e mergulha no perigoso jogo da violência, mas também poder ser capaz de reinventar-se.No passeio à praia, algumas crianças expressaram o imenso medo de ir – como ilustrado abaixo.

> G. Silva: – No Leme tem bem aquelas águas-vivas pequenas, se encostar vai queimar e vai dar choque em nós.
>
> Pesquisadora: – Não é toda época que da água-viva, mais no verão, não estamos no verão.
>
> Maria Eduarda: – Pois é, tia, mas aquela água é muito azul tia! (Diário de bordo, 2016).

A Maria Eduarda fala da água-azul com uma entonação intensa e acaba não indo a esse passeio. Jáo Mateus que expressou seu receio dizendo que ir à praia era *metade bom metade ruim*, enfrenta o desafio e vai.O medo faz com que as crianças proponham um retorno à Quinta, lugar conhecido delas e do qual reclamam pela frequência desse passeio. A conversa sobre a praia é permeada pela intensa violência que as crianças parecem viver e conhecer de perto, e mesmo de dentro. Como fala Maria Eduarda: – *Copacabana tá roubando mais dessas praias!* Há assaltos, os chamados arrastões nas praias e as crianças sabem sobre isso, relatam as blitz nos ônibus da zona norte para a praia, assim como os assaltos nos ônibus e na praia.

> Rafael: – Tia, tem muita gente indo a praia roubar, meu primo foi.
>
> Pesquisadora: – Mas ele foi preso?
>
> Rafael G.: – Não, ele é um pouco maior que eu, ele só foi uma vez preso, a mãe dele tava no ônibus, ele tava roubando um negócio, aí a mãe dele viu ele e ele saiu correndo. (Diário de bordo, 2016).

Essa questão atravessa praticamente todas as nossas conversas trazendo experiências de segregação e limitação de territórios demarcados. Medo do que não me é familiar, dos lugares restritos e nos quais não se sente pertencendo. Mas também receio daquilo que se conhece, de dentro e de perto – como segue abaixo.

> Maria Eduarda: – Não, tia, a praia tem muito bandido.
>
> Pesquisadora: – Bandido? Bom gente tem bandido em qualquer lugar, né?
>
> Maria Eduarda: – Eles tão invadindo a Mangueira.
>
> Pesquisadora: – Quem?
>
> Maria Eduarda: – Os alemão.
>
> Todos começam a falar juntos sobre bandidos que vem da Roci-

> nha e como mataram um amigo.
>
> Pesquisadora: – É tanta gente morrendo de bala assim?
>
> Maria Eduarda: – É polícia, hoje não foi polícia, mas...
>
> Gabriel S.: – Hoje foi menino.
>
> Maria Eduarda: – Quase todo dia que amanhece morre um.
>
> Pesquisadora: – O que a gente pode fazer?
>
> Maria Eduarda: – Oh, hoje morre um, amanhã outro. (Diário de bordo, 2016).

Ficamos sem palavras, como os soldados que Benjamin (2012) descreve voltando mudos da guerra. O que dizer quando na guerra diária *quase todo dia que amanhece morre um*! A cidade em tensão vai se desenhando numa disputa de sentidos, mas que também abre caminhos à participação como *ser parte,* ainda que de forma singular, se considera a importância da mistura e do afetamento mútuo como construção de uma cidadania plena. As crianças trazem a vida sob outro ângulo, como expressa na conversa a seguir, na volta do passeio e caminhando pelo parque Madureira:

> Vimos um parque bem cuidado, limpo e com todos os equipamentos funcionando. No caminho de volta da última estação chamada de "praia", onde se concentram as fontes para banho, as crianças disseram que esse foi o melhor lugar dos passeios. Pedi para compararem com a praia do Leme e disseram que parque de Madureira era melhor, pois ali as pessoas são mais amigas. Rebati dizendo que eles fizeram amigos na praia do Leme. Então, Mateus lembrou-se do menino do caranguejo, mas disse ser ali mais calmo. Acrescentei que sendo um dia da semana estava mais vazio, mas que a praia do Leme também estava vazia quando da visita. Eles não concordam e disseram que a praia estava cheia, que as pessoas apenas iam para água e nem ficam juntas! Halana disse se sentir melhor no parque e Melque finalizou dizendo que ali as pessoas são mais parecidas com eles. – *A gente fica melhor aqui.* Um grande ponto cego se abriu ao meu olhar nessa última fala. Parei de falar, fomos voltando e no caminho vi muitas famílias, casais, escolas, grupos ensaiando dança de rua, brincando com o skate e jogando basquete. Passei a reparar nessas pessoas mais parecidas, naquele parque lindo e bem cuidado, enfim, tudo que a Mangueira e a cidade precisam (Diário de bordo, 2016).

Aqui há um novo posicionamento quanto à partição entre *nós e eles*, como da pesquisa de Castro (2004), com crianças e jovens da zona sul e norte, ao apontar que para aquelas moradoras da periferia era importante o "[...] afetamento mútuo" como o que mais gostariam de ver na cidade (Id., p. 65), pois é o grupo que parece mais sofrer com a invisibilidade. Os comentários das três crianças sobre o parque Madureira não parece remeter ao desejo de um

afetamento mútuo, mas um *afetamento* entre iguais, já que a diferença não é, via de regra, reconhecida na igualdade.

Nessa disputa de significados entre *nós e eles*, como uma condição central de cidadania, seria preciso, em um contexto urbano tão desigual, viver potentemente um nós *mais parecido com a gente e onde a gente fica melhor?* E em um espaço que em nada deixa a desejar, aos equipamentos das zonas enobrecidas da cidade onde a cidadania urbana pode se exercitar não sob a ótica da carência ou ausência, mas em sua potência política? "É inegável que moradores de favelas, subúrbios e periferias possuem restritas condições de circulação na cidade, implicando sua reduzida presença em espaços mais qualificados [...] pela combinação da distribuição desigual de equipamentos na cidade" (BARBOSA, 2014, p. 70). Mas o posicionamento das crianças indica "[...] fazer a cidade ao revés", ou seja, ao preferirem o parque Madureira as criança falam sobre "[...] ter seus direitos [...] na forma de políticas afeiçoadas aos seus territórios de moradia (Id., p. 71), um caminho também para alcançar o que este autor nomeia de justiça territorial.

É um "nós" sempre rachado por um "eles", sem uma saída, a não ser na contradição e na pluralidade. Nesse ponto apresenta-se aqui uma reflexão de Melque acerca de outra conotação política de participação.

> Melque: – Do governador [a ajuda], não eles tudo rouba.
>
> Pesquisadora: – Então seria ajuda de quem?
>
> Melque: – Dos moradores.
>
> Pesquisadora:– Dos moradores?
>
> Melque: – Participar, mas não muito.
>
> Pesquisadora: – Não muito?
>
> Melque: – É porque eles não ganham pra fazer, quem ganha é o governador, mas ele não faz.
>
> Pesquisadora: – Então os moradores tem que participar, mas o governador é que tem que trabalhar, é isso que você tá dizendo?
>
> Todos concordam com a proposta do Melque. (Diário de bordo, 2016).

Melque ao falar que a cidade precisa da ajuda dos moradores, devem *participar, mas não muito*, parece se posicionar contra uma dinâmica muito presente nas comunidades que é a do mutirão, quando temos que resolver os problemas por conta própria, como já tinha apontado Rafael. A participação dos moradores na fala do Melque é no sentido de cobrar de quem deve fazer o que a cidade precisa. Nessa conversa no parque Madureira confirma-se uma visão mais consciente enquanto denúncia social, um posicionamento que restitui para o cidadão o lugar de participação.

Por que se estranha que a criança seja livre para escolher suas formas próprias de participar? Se considerarmos que imaginar é assumir um ponto

de vista, é preciso assumir posições, contracenar, ouvir com atenção e provocar diálogo. Politizar a infância, uma provocação de Castro (2007), é dar possibilidades de articulação ao campo da infância e da adolescência, é desarticular formas identitárias hegemônicas promovendo um descentramento na sociedade, é permitir outras formas de participação gestadas, a princípio, em lugares onde *as pessoas são mais parecidas com a gente, e a gente fica melhor.* Para Arendt (2014), política é o desejo de comunicar ideias, formar teia de relações onde a liberdade não é soberania, mas condição da natureza plural da teia, no espaço "entre", que instiga relações e congregações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho abordamos o tema da participação da criança nos diversos espaços da sociedade a partir de uma perspectiva relacional e geracional que emerge dos encontros, embates e disputas desta com o adulto. A partir de uma perspectiva teórica e também empírica, consideramos que a participação somente é possível acompanhada de uma reflexão dos lugares e modos que a criança se posiciona em relação ao adulto. Ainda que muitas conquistas e mudanças sociais tenham nos levado a refletir sobre o papel da criança no mundo e sua ação, a lógica que opera nossa relação com ela ainda tutelar, quando administramos sua vida, os espaços em que vive, a educação que recebe e o mundo como um todo sem considerar de fato seu posicionamento e sua opinião. Ao aspecto geracional somam-se outras variáveis quando levamos em consideração crianças que experimentam uma precariedade social e econômica, como aquelas participantes da pesquisa da Cristina Muniz, submetidas a um maior silenciamento em relação à gestão da cidade.

No viés do aspecto relacional, o que nomeamos participação diz menos sobre o tipo de ação que a criança realiza e onde executa e mais sobre como ela é posicionada em relação ao adulto no agir. Se é uma posição que lhe confere uma igualdade em termos políticos, o caminho que se abre é o da participação; se essa relação é sustentada por uma desigualdade que impede a criança de se posicionar ou de ter seu ponto de vista levado em consideração, as possibilidades de ação minam. Nesse sentido, afirmamos que é o posicionamento alteritário da criança frente adulto que torna possível ou não o agir da primeira.

A convocação da criança para participar e a importância dada a este ato vêm se disseminando atualmente em vários setores da sociedade, o que, muitas vezes, tratam-se de palavras e promessas vazias quando não são capazes desconstruir e rever a forma como agimos, pesquisamos e nos relacionamos com as crianças. Se frente aos adultos, seu lugar é de tutela e submissão, nenhum caminho de ação se fará possível. Mas, se a relação possibilita uma troca, aprendizados mútuos e dialogicidade, a participação da criança não apenas encontra terreno para acontecer como o adulto encontra na criança

uma parceria para desvendar os enigmas da vida. Desta forma, a participação da criança se apresenta também como uma oportunidade para sociedade, que experimentaria a possibilidade de se ver, de ser repensada e recriada por outra perspectiva que não apenas a dos adultos. Que tal arriscarmos?

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Bia. **Claricidade**: a cidade segundo Clarice. Rio de Janeiro: Beco do Azougue: FAPERJ, 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

AUGÈ, Marc. **Tra i confini. Città, luoghi, interazioni**. Milano: Bruno Mondadori, 2007.

BARBOSA, J. L. As favelas na agenda política do direito à cidade. **Revista Advir. Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Asduerj, nº 32, jul./ 2014.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CASTRO, L. R. de. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em revista**, v.8, n.11, p. 47-58, 2002.

_____. **A aventura urbana**: crianças e jovens. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

_____. A politização (necessária) do campo da infância e da juventude. **Revista Psicologia Política**, vol. 7, nº. 14, 2007.

CASTRO, L. R. et al. **Falatório: participação e democracia na escola.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

LARROSA, J. Desejo de realidade – experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MELO, L. A. Processos de subjetivação na vida coletiva e nas lutas: a participação das crianças em movimento. **Tese de doutorado.** UFRJ, 2018.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº 91, maio/ago., 2005.

QVORTRUP, J. La relazionetraprotezione e partecipazione: rischio o opportunita' per i minori o per lasocieta' adulta? In: COLOZZI I.; GIOVANNINI, G.(a cura di). **Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità**. Milano: Angeli, 2003.

_____. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, 2010.

SARLO, B. **Paisagens imaginárias**. São Paulo: EDUSP, 1997.

TOMÁS, C. Contra os silêncios, a invisibilidade e a aforia: a participação das crianças nos Orçamentos Participativos. In: **VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais saberes e práticas**, 25 a 28 de junho de 2008. Lisboa, Universidade Nova Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 2008.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975

PERSPECTIVAS FEMINISTAS E EMANCIPAÇÃO DE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA DA PEQUENA INFÂNCIA

Daniela Finco
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP Guarulhos
Departamento de Educação, Guarulhos, São Paulo, Brasil
dfinco@unifesp.br

Adriana Alves da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina
UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
silvadida07@gmail.com

Laura Tereza de Sá Benevide
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP Guarulhos
Departamento de Educação, Guarulhos, São Paulo, Brasil
lauratereza@gmail.com

Nathalia Chacão Gabriel
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP Guarulhos
Departamento de Educação, Guarulhos, São Paulo, Brasil
nachacao@gmail.com

Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

RESUMO

Este trabalho, realizado no *Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade* (Unifesp - Guarulhos -SP), apresenta e discute práticas educativas para a emancipação de gênero na Educação Infantil, destacando as discussões teóricas feministas, ligadas à novas atitudes sociais para uma educação de gênero contemporânea. Parte da "perspectiva transnacional" dos estudos feministas (Bacchetta e Fantane, 2015), com os desafios atuais da Educação para Direitos Humanos, no âmbito nacional e internacional, visando construir estratégias coletivas de enfrentamento das desigualdades de gênero e das violências históricas contra as mulheres (Federici, 2017). Procura deslocamentos de sentidos e criações de novas narrativas como possibilidades de evidenciar conceitos feministas, de empoderamento feminino, princípios políticos emergentes à uma pedagogia emancipadora, no cotidiano de creches e pré-escolas e também em cursos de formação docente (Finco e Silva, 2016), ensinando a transgredir e pensando a educação como prática da liberdade (Hooks,2013). Tem como base quatro pesquisas que destacam os desafios para emancipação de gênero. A primeira " *Estereótipos de gênero e sexismo linguístico presentes nos livros no contexto educativo para crianças",* pesquisa de Pós-doc realizada por Daniela Finco na Università di

Milano-Bicocca, na Itália (2017), alerta para a questão da linguagem, que contribui de maneira significativa para a construção do caráter socialmente construído das diferenças entre meninas e meninos, mulheres e homens. A segunda " *Literatura infantil antissexista e ressignificações de gênero pelas crianças na Educação Infantil"* dissertação de mestrado em andamento de Nathalia Chacão Gabriel, realizada com crianças de 4 a 5 anos, de uma pré-escola de Guarulhos -SP, traz as falas das crianças e as representações de seus desenhos que revelam o que meninas e meninos pensam sobre as relações de gênero, mostram que estão atentas às mudanças sociais, e constroem questionamentos, hipóteses e críticas sobre temas como a corporeidade, a sexualidade, o namoro, o casamento, os arranjos familiares, a divisão do trabalho doméstico. A terceira " *Gênero nas corporeidades das crianças pequenas na Educação Infantil",* dissertação de mestrado em andamento de Laura Tereza de Sá Benevides, problematiza o processo de construção social do corpo a partir da reprodução e ressignificação de padrões culturais de gênero pelas crianças pequenas. Como o "ser menina" ou "ser menino" marca a corporeidade das crianças na educação infantil? Como as crianças expressam em suas corporeidades as normas de gênero e como as ressignificam? A pesquisa etnográfica realizada em uma pré-escola do município de São Paulo - SP, com crianças de 5 anos, apresenta reflexões sobre os movimentos e brincadeiras protagonizados elas crianças pequenas. E a quarta *"NIUNAMENOS: relações de gênero, poéticas da resistência e políticas de desconstrução das violências",* pesquisa em andamento de Adriana Alves da Silva, tem como foco processos criativos que suscitam a tomada de consciência de gênero das mulheres nos seus processos formativos (Silva, 2008), permeado pelo tripé ética, estética e política. Investiga o percurso criativo, que envolve práticas docentes na Educação Infantil, com professoras, famílias e crianças, a partir da "Jornada Internacional de Não Violência contra as Mulheres", 'comemorada' no dia 25 de novembro em creches e pré-escolas no Brasil e na Itália.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Estudos Feministas

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz o contexto político da luta pela educação infantil de qualidade, com a contribuição dos movimentos feministas e dos movimentos pelo direito à educação infantil, traçando um paralelo dos direitos das mulheres e das crianças, na reivindicação do direito à creche como direito das crianças e opção das famílias. Aborda questões que envolvem os desafios da formação docente para Educação Infantil e a meta de incorporar a perspectiva de gênero no processo educacional formal desde as primeiras relações na infância.

Este trabalho apresenta as pesquisas realizadas pelo *Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Educação da Pequena infância, Cultura e Sociedade, da Univer-*

sidade Federal de São Paulo (Unifesp). O grupo vem desenvolvendo pesquisas com estudantes de Graduação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp, com a participação de professoras colaboradoras de outras Universidades Federais e Estaduais, com professoras/es da rede pública de Educação Infantil.

As questões apresentadas pelas pesquisas que envolvem este trabalho buscam revelar estratégias para uma educação de gênero contemporânea, problematizando modelos de educação tradicional que permanecem despercebidos e as mais recentes transformações de gênero teóricas, mas também ligados a novas atitudes sociais. Estudam as ligações entre a educação de gênero, comumente praticada atualmente, e as praticadas em diferentes países a fim de verificar convergências e distanciamentos. A construção de uma Pedagogia de gênero que tem uma atitude pró-ativa de contínuo reconhecimento dos constrangimentos de gênero e que serve para promover uma reflexão capaz de compreender novas questões que estão presentes nas instituições de Educação.

As teorias feministas e de gênero como poderosas ferramentas para apontar as desigualdades, ajudam a entender por que, apesar dos direitos conquistados nas últimas décadas, estamos retrocedendo nos direitos das crianças e das mulheres. Na teoria política produzida nas últimas décadas, a contribuição do feminismo se mostrou crucial (BIROLI e MIGUEL, 2015; BIROLI, 2017), identificando de que modo o patriarcado como forma de organização das relações sociais, reduz as oportunidades de participação social das mulheres e dos espaços que elas ocupam. As propostas de investigação que buscam desconstruir estereótipos e normatizações de comportamentos entre homens/meninos e mulheres/meninas em nossas pesquisas, visam provocar deslocamentos de sentidos, transformações e criações de novas narrativas com possibilidades nas entrelinhas das histórias de evidenciar conceitos feministas: de sororidade, empoderamento feminino, princípios políticos emergentes à uma pedagogia descolonizadora emancipadora, no cotidiano de creches e pré-escolas e também em cursos de formação inicial e continuada. (FINCO e SILVA, 2016). Analisa gênero como "um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, como a forma primeira de significar as relações de poder" (SCOTT, 1995). E aborda gênero a partir de uma perspectiva feminista, criticando a desigualdade e a opressão, diretamente vinculada a constituição das estruturas sociais de nossa sociedade, marcadas por uma falsa separação entre o mundo produtivo e o mundo reprodutivo, entre o mundo público e o privado (FEDERICI, 2017) .

Com base em um referencial teórico feminista, as pesquisas apresentadas neste trabalho buscam contribuir para eliminar as diferentes formas de opressão e violência e construir uma educação para a Emancipação de gênero desde as primeiras relações na infância. Com educação para emancipação de gênero se entende um conjunto de ações, com atenção ao cotidiano,

desenvolvidas de modo intencional, por aqueles que têm a responsabilidade pela educação (familiares, professores/as, gestores/as etc.) sobre as experiências relacionadas aos papéis de gênero e relações de gênero das crianças e dos jovens (LEONELLI, 2011). A definição de educação para as diferenças de gênero refere-se a planejamento educativo com as famílias, escolas, com as instituições do sistema de educação de forma integrada. A construção de um projeto que tem como base um significado cultural, bem como política, que muda toda a perspectiva de intervenção de um projeto educativo. A igualdade de oportunidades não é mais vista como um mundo à parte, ou como um problema a ser resolvido separadamente, mas como uma questão a ter em mente em qualquer iniciativa política ou qualquer outra atividade, resultando em ações e projetos que não negligenciam a luta contra a discriminação, a tomar as ações positivas que dão valor e visibilidade aos caminhos, culturas e habilidades de mulheres e homens, meninas e meninos. Assim uma Pedagogia das diferenças de gênero busca detectar os modelos implícitos de meninas e meninos que são reverenciados diariamente por professores/as, educadores/as, famílias, investigando como esses padrões são traduzidos nas práticas educativas por meio de expectativas diferenciadas.

Os desafios para combater e eliminar os estereótipos e as violências de gênero e racial no âmbito da Educação Infantil, envolvem uma complexidade de questões históricas, sociais, culturais, educacionais e políticas que permeiam nossas pesquisas. O sexismo, o racismo e todas outras formas de preconceitos que acontecem nas vivências das crianças, desde idade muito precoce, de modo que estas questões devem ser investigadas e debatidas para que haja uma solução. Também importante a participação das crianças nas pesquisas, criando condições e encorajar todas as crianças a participar.

Como não podemos deixar de explicitar, as questões apresentadas neste trabalho também problematizam o contexto político e social atual, dando ênfase para a força e para as contribuições dos movimentos feministas. As discussões apresentadas apostam na construção de uma educação para emancipação das relações de gênero, relevantes na formação inicial e em serviço de todos os/as profissionais da educação, pelo seu potencial de transformação cultural e social.

Deste modo, este trabalho apresenta a seguir os resultados de 4 pesquisas que abordam a perspectiva feminista e de gênero, a primeira delas: "Estereótipos de gênero e sexismo linguístico presentes nos livros no contexto educativo para crianças", realizada por Daniela Finco; a segunda: "Literatura infantil antissexista e ressignificações de gênero pelas crianças na Educação Infantil", de Nathalia Chacão Gabriel; a terceira: "Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero" de Laura Tereza de Sá Benevides Inoue e para concluir: "NIUNAMENOS[207]:

[207]NIUNAMENOS, faz referência ao movimento de luta na argentina contra o feminicídio brutal

relações de gênero, poéticas da resistência e políticas de desconstrução das violências" de Adriana Alves da Silva.

Por uma Pedagogia das diferenças de gênero

Apresentamos questões que envolvem a primeira pesquisa "Estereótipos de gênero e sexismo linguístico presentes nos livros no contexto educativo para crianças" (FINCO e SEVESO, 2018) geradas no contexto da pesquisa de Pós-doc realizada por Daniela Finco na Universidade de Milano Bicocca, na Itália[208]. Esta pesquisa aborda a questão dos estereótipos de gênero e do sexismo linguístico presentes nos livros de literatura infantil destinados às crianças. Alerta para a questão da linguagem, que contribui de maneira significativa para a construção do caráter socialmente construído das diferenças sexuais entre meninas e meninos, mulheres e homens. A discussão do sexismo linguístico está ligada a uma educação para emancipação das relações de gênero que deveria ser de relevância na formação inicial e em serviço de todos os/as profissionais da educação, pelo seu potencial de transformação cultural e social, conforme apontam inúmeras pesquisas italianas e brasileiras (FARIA, 2006; ULIVIERI, 2007; BIEMMI, 2010a, 2010b; LEONELLI, 2011; SEVESO, 2015; 2016; FINCO e SILVA, 2015).

Ler livros que apresentam diferentes formas de pertencimento pode ser muito útil para expandir as diferentes possibilidades relacionadas ao gênero, possibilitando a reflexão sobre estereótipos de gênero. Alguns estudos confirmam que tomar consciência de informações estereotipadas pode promover uma maior flexibilidade e respeito à diversidade de gênero. Em particular, ler livros com papéis de gênero não estereotipados pode reduzir o pensamento estereotipado e a ideia de que algumas atividades ou comportamentos são mais adequados para meninas e meninos. Na Itália, desde os anos setenta, houve um debate significativo sobre o sexismo linguístico que contribuiu para pensar a problematização da presença dos estereótipos de gênero nos livros destinados às crianças. Assim, buscamos revelar como as crianças aprendem o sexismo ao se defrontar com as hierarquias de gênero, impressas nos livros destinadas às crianças, nas quais os papéis tradicionais feminino e masculino estão determinados, com uma linguagem e mensagem sexista. O debate mostra a importância de problematizar os padrões de identidade e comportamento de gênero transmitidos através da leitura em contextos educativos e destaca as mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos.

A segunda pesquisa "Literatura infantil antissexista e ressignificações de

---

da argentina Lucía Pérez, 16 anos, que em Outubro de 2016 mobilizou manifestações de mulheres em diferentes países pelo mundo.

[208]Pesquisa *Pedagogia das diferenças de gênero para a educação da primeira infância: um estudo sobre as literaturas infantis adotadas nas creches e pré-escolas italianas*, realizada entre 2016 e 2017, financiada pela FAPESP.

gênero pelas crianças na Educação Infantil" de Nathalia Chacão Gabriel, problematiza as implicações políticas, sociais, culturais e educacionais relacionadas ao conceito de gênero, a partir do papel desempenhado pela literatura infantil na construção e desconstrução dos estereótipos de gênero. Analisa quais os significados das feminilidades e das masculinidades presentes na literatura infantil, mais especificamente nos contos clássicos da "Cinderela" e "Branca de Neve", assim como em versões antissexistas destes mesmos contos. Possui como referencial teórico a Sociologia da Infância, os Estudos de Gênero os Estudos sobre literaturas infantis. Estudos revelam que a literatura infantil desempenha uma função importante no patrimônio simbólico das metáforas da infância, das representações de infância e da relação entre mundo adulto e mundo infantil, são ferramentas poderosas para problematizar questões de gênero com as crianças. A pesquisa participativa foi realizada com uma turma de 24 crianças, 13 meninos e 11 meninas, de uma instituição do município de Guarulhos - SP. As falas das crianças e as representações de seus desenhos revelam o que meninas e meninos pensam sobre as relações de gênero, mostram que estão atentas às mudanças sociais, constroem questionamentos, hipóteses e críticas.

A relevância da pesquisa está em evidenciar que as crianças refletem e expressam suas opiniões a respeito de questões complexas, como gênero, surpreendendo e instigando a sociedade que as cerca e limita. Os dados revelam as ideias que as crianças possuem sobre temas como a corporeidade, a sexualidade, o namoro, o casamento, os arranjos familiares, a divisão do trabalho doméstico, problematizando os papéis sociais das mulheres e dos homens na sociedade. Os dados também evidenciam que a literatura infantil presente em instituições de Educação Infantil carece de ser revista e ampliada a fim de não reproduzir ou repercutir padrões que limitam a compreensão das crianças a respeito da sociedade. A literatura infantil traz desafios contemporâneos para a educação da pequena infância, pode oferecer pistas para repensar criticamente os programas educativos e o desenvolvimento de uma maior consciência sobre a discriminação de gênero.

A terceira pesquisa "Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero" de Laura Tereza de Sá Benevides Inoue (2018), busca problematizar o processo de construção social do corpo a partir da reprodução e ressignificação de padrões culturais de gênero por parte das crianças pequenas. Como os processos educacionais estão marcados pela diferenciação de gênero? Como o "ser menina" ou "ser menino" marca a corporalidade das crianças desde a pequena infância? Como meninas e meninos expressam em suas corporalidades as normas de gênero, como as ressignificam e as transgridem? A pesquisa tem como base um estudo etnográfico com crianças de cinco anos de idade numa Escola Municipal de Educação Infantil do município de São Paulo (EMEI). Tem como referencial teórico a Sociologia da Infância, Estudos de Gênero, Estudos Feministas e Estudos

do Corpo. Os resultados da pesquisa revelam as normatividades de gênero presentes nas corporalidades de meninas e meninos, refletidas nas formas de vestimentas, adornos, brinquedos e fantasias marcadas pelas expectativas socialmente estabelecidas de feminilidade e masculinidade. Mostra como as crianças pequenas, a partir de brincadeiras e movimentos, vivenciam suas corporalidades nos espaços internos da EMEI, que são marcados por maior controle adultocêntrico. E apresenta como a vivência de práticas culturais infantis na área externa do parque da EMEI, espaço marcado por maior autonomia das crianças, possibilita a construção de corporalidades a partir de (re) significações de gênero por parte de meninas e meninos.

O conceito de gênero, central na discussão desenvolvida na pesquisa de Inoue (2018), é caracterizado, como um elemento de construção social, histórica e política da diferenciação das relações sociais entre mulheres e homens constituinte das instituições e estruturas sociais (SCOTT, 1995; FEDERICI, 2017), assim como das identidades de adultas(os) e crianças. Para Scott (1995), as relações entre homens e mulheres são construídas socialmente num processo interativo, rejeitando as teorias do determinismo biológico. Gênero, é, portanto, uma categoria de distinção das formas de ser homem e das formas de ser mulher. A categorização de gênero binário se constitui como um elemento fundante das instituições sociais e assim determinante não apenas das relações pessoais e individuais, como também das relações de poder que se estabelecem na sociedade.

Ao visibilizar as relações entre gênero e corpo, a pesquisa de Inoue (2018) pode desvelar os mecanismos de controle e cerceamento da autonomia, expressão e diversidade de formas de estar no mundo das crianças pequenas. Os resultados da pesquisa indicam que as desigualdades de gênero são construídas socialmente, que são parâmetros e práticas culturais que transformam as diferenças entre meninas e meninos em desigualdades que vão marcar as pessoas em todos os âmbitos de suas vidas. Revela uma verdadeira operação repressiva, perseverante e hostil que é necessária para conformar identidades, corporalidades e ideais em parâmetros tão restritos e dicotômicos como os padrões de gênero nos impõem. A educação é um meio de reprodução desses padrões, mas é também uma ferramenta de construção de novos horizontes, que permite o questionamento de padrões de desigualdade e opressão. Ao investigar as desigualdades de gênero no âmbito da Educação Infantil podemos refletir sobre as formas de reprodução das desigualdades e violências institucionalizadas em nossa sociedade. A pesquisa de Laura Tereza de Sá Benevides Inoue (2018) busca compreender a educação de gênero contemporânea com exemplos de educação tradicional, que permanecem ainda despercebidos, e os desafios das recentes transformações de gênero ligados a novas atitudes sociais.

A quarta pesquisa com a perspectiva de uma pedagogia da infância feminista (SILVA, 2018), apresenta fragmentos de uma pesquisa em andamento

intitulada: NIUNAMENOS: relações de gênero, poéticas da resistência e políticas de desconstrução das violências que tem em sua intencionalidade pedagógica promover ações educativas através de intervenções artísticas – em diversas linguagens, mas, sobretudo tendo como eixo central a literatura dos contos de fadas (que se configuram como clássicos infantis mundiais e podem ser conectados com uma perspectiva de feminismo transnacional) como chave para a problematização das violências que perpassam as relações de gênero, buscando desconstruir estereótipos e normatizações de comportamentos entre homens/meninos e mulheres/meninas. As ações perpassam diversas e importantes frentes da Educação Básica: da creche à universidade – com foco nas crianças, passando pelas/os adolescentes e até as/os estudantes do curso de pedagogia, visando promover uma práxis na área de formação de professoras/es através de contação de histórias, dramatizações, leituras literárias e exibições de filmes.

Esta pesquisa, em andamento, foi iniciada em 2012, como parte de um estágio de doutorado sanduíche realizado na Università Milano Bicocca em Milão na Itália, tendo um percurso criativo, envolvendo práticas docentes no amplo contexto da Educação Infantil, com professoras, famílias e crianças, permeado pelo tripé da ética, estética e da política, ressonâncias de um intenso contexto de cooperação internacional sobre experiências educativas com foco na "Jornada Internacional de Não Violência contra as Mulheres", 'comemorada' no dia 25 de novembro dentro de creches e pré-escolas no Brasil e na Itália, destacando abordagens conceituais feministas e de gênero (SCOTT, 1995) na formação docente.

As vivências como docente pesquisadora em jornadas de luta contra a violência no contexto de creche, foram realizadas em 2016 e 2017 em duas creches públicas da rede municipal de Florianópolis, atividades antropofagicamente inspiradas por educadoras de creches de Bologna que há alguns anos vem realizando atividades relacionadas ao 25 de novembro, que foi declarado Dia Internacional da Não - Violência contra a Mulher, no Primeiro Encontro Feminista da América Latina e Caribe realizado na cidade de Bogotá em 1981, como justa homenagem a "Las Mariposas", codinome utilizado em atividades clandestinas pelas irmãs Mirabal, heroínas da República Dominicana brutalmente assassinadas em 25 de novembro de 1960. Minerva, Pátria e Maria Tereza ousaram se opor à ditadura de Rafael Leônidas Trujillo, uma das mais violentas da América Latina.

Duas referências centrais vem sustentando estes percursos de pesquisas e percursos formativos, o primeiro trata-se do livro "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade" (2013), de bell hooks, importante pesquisadora e escritora feminista estadunidense que relata a sua experiência com a educação como prática da liberdade na sua dimensão formativa visando sua dialética potencialmente emancipadora. hooks tornou-se referência fun-

damental no processo constitutivo de docente pesquisadora feminista, neste precioso relato descreve o seu processo em relação ao feminismo como teoria e prática libertadora fundante de uma educação transgressora, em passagem particularmente inspiradora, considerando nosso contexto educativo com a pequena infância nos relata, que chegou muito jovem a teoria e consumida pela dor, vivenciada na sua infância permeada pelas opressões nas perversas relações racistas e sexistas do sul dos EUA, nos anos 1950. A segunda referência trata-se particularmente no processo de vivenciar uma pedagogia da infância feminista em Florianópolis, conhecida como a ilha da magia devido às histórias de bruxas e curandeiras em seu processo de colonização açoriana, e refere-se ao livro "O Calibã e a Bruxa" (2017), da historiadora italiana Silvia Federici, que traz uma nova e revolucionária chave teórica para refletirmos sobre as mais perversas formas de violências históricas contra as mulheres, com foco do feudalismo – que antecede e prepara o surgimento do capitalismo até o período contemporâneo, tendo ao longo de uma história de longa duração criado diversos mecanismos de perseguição e opressão às mulheres, especialmente de controle sobre seus corpos e saberes.

Nesta direção destacamos neste trabalho que as chaves do processo de construção de uma pedagogia feminista, permeada por poéticas da resistência comprometidas com a emancipação humana, está no movimento criativo de articular pedagogia, formação e a experiência estética, com um percurso formativo que envolve os estudos de gênero, perspectivas feministas e a educação, destacando os processos criativos que suscitam a tomada de consciência de gênero das mulheres nos seus processos formativos (SILVA, 2008), apontando as complexidades que permeiam os processos de socialização que condicionam e buscam determinar os papéis sociais de homens e mulheres, porém com ênfase nestas que majoritariamente são responsáveis históricas pela educação e cuidados na infância.

Algumas considerações

As discussões apresentadas trazem os desafios da construção de uma Pedagogia das diferenças de gênero, que tem uma atitude pró-ativa e crítica de contínuo reconhecimento dos constrangimentos de gênero (que se relacionam com imagens estereotipadas de meninas e meninos, degradantes para as mulheres e irrealistas para o sexo masculino) e que serve para promover uma reflexão capaz de compreender novas questões que estão presentes nas escolas. É preciso compreender as teorias feministas e de gênero como poderosas armas para apontar as desigualdades e ajudar a entender por que, apesar dos direitos conquistados nas últimas décadas, estamos retrocedendo nos direitos das crianças e das mulheres. Nos ajudam a desconstruir estereótipos e normatizações de comportamentos entre mulheres/meninas e homens/meninos em nossas pesquisas, provocando deslocamentos de sentidos,

transformações e criações de novas narrativas com possibilidades nas entrelinhas das histórias de evidenciar conceitos feministas: de sororidade, empoderamento feminino, princípios políticos emergentes à uma pedagogia descolonizadora emancipadora, no cotidiano de creches e pré-escolas e também em cursos de formação inicial e continuada (FINCO e SILVA, 2015).

Os desafios apresentados neste trabalho, para combater e eliminar os estereótipos e as violências de gênero no âmbito da Educação Infantil, envolvem uma complexidade de questões históricas, sociais, culturais, educacionais e políticas que permeiam as pesquisas do grupo. O sexismo, o racismo, a homofobia, a xenofobia e tantas outras formas de preconceitos que acontecem nas vivências das crianças, desde idade muito precoce, devem ser foco de investigações e debates, para que possamos, coletivamente, traçar caminhos para a sua superação. Caminhos que considerem participação das crianças, criando condições e encorajando todas as crianças à participarem.

A relevância das questões apresentadas neste trabalho não se restringe à contribuição para a visibilidade da magnitude das desigualdades, mas, principalmente, está no fomento à criação de medidas institucionais, de sistemas para eliminação das desigualdades e promoção de redes feministas para a discussão de gênero, enfim, na construção de uma eficaz intervenção antidiscriminatória (FINCO, 2018). Evidencia-se desse modo a necessidade da conquista da pauta feminista nos espaços de formação inicial e continuada, assim como da revisão e atualização do projeto político pedagógico das instituições educativas, que passam a ser um projeto coletivo, envolvendo a perspectiva acadêmica, e fundamentalmente política, apontando que novas questões precisam ser debatidas e investigadas.

REFERÊNCIAS

BACCHETTA, Paola; FONTANE, Laura. **Femminismo queer post coloniali***:* critichetransnazionaliall'omofobia, all'islamofobia e all'omonazionalismo. Ombre corte/Culture: Verona, Italia, 2015.

BANDELLI, Daniela e PORCELLI, Giorgio. Feminice in Italy. Femminicidio" Moral PanicandProgressivistDiscourse. **Sociologica**, vol. 10. n.2, 2016.

BESEGHI, Emy., Piccoledonnecrescono. L'editoria per l'infanziadallebambinealleadolescenti, in BESEGHI, Emy., TELMON, V. (a cura di), **Educazione al femminile**: dallaparitá alladifferenza, La NuovaItalia, Firenze, 1992, pp. 135-151, p. 136.

BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política:** limites da democracia no Brasil, São Paulo: Boitempo, 2014.

FEDERICI, Silvia. **O calibã e a bruxa.** Mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FINCO, Daniela. Redes Feministas na Universidade: compromisso político e acadêmico na defesa dos direitos das mulheres e das criança pequenas. São Carlos, 2018. IN.: TELES, Maria Amélia de Almeida, SANTIAGO, Flávio e FARIA, Ana Lúcia G. de. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** São Carlos: Editora Pedro & João, 2018, pp. 09-14.

FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia A. e FARIA, Ana Lúcia. **Creche e Feminismo:** desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

FINCO, Daniela; SOUZA, Adalberto dos S., OLIVEIRA, Nara R.. **Educação e Resistência escolar:**gênero e diversidade na formação docente. Editora Alameda, 2017.

FINCO, Daniela; SILVA, Adriana . Cinema, transgressão e gênero: as infâncias de Baktay e Wadjda. Dossiê Gênero, Mídia e Infância. **Perspectiva** (UFSC), v. 33, p. 933-960, 2015. FINCO, Daniela; SEVESO, Gabriella. Estereótipos de gênero e sexismo linguístico presentes nos livros no contexto educativo para crianças. **Zero-a-seis**, v. 20, n.37, p. 206-220, 2018.

GABRIEL, Nathalia Chacão. **Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância:** Gênero sob a ótica das crianças. Dissertação de Mestrado. UNIFESP, Guarulhos, SP, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INOUE, Laura Tereza de S. B. **Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil:** normatividades e (re)significações de gênero. Dissertação de Mestrado. UNIFESP, Guarulhos, SP, 2018.

LEONELLI, Silvia. **La pedagogia digenere in Italia:**Dall'uguaglianzaallacomplessificazione. Ricerchedi Pedagogia e Didattica, 2011, 6,1, Bologna.

MIGUEL, Luis F. BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SEVESO, Gabriela; FINCO, Daniela. As Associações das Mulheres e os direitos da infância na Itália (1861-1930). **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 177-192, dez. 2017.

SILVA, Adriana A. Niunamenos: feminismo, pedagogias e poéticas da resistência. Dossiê Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas, **Zero-a-seis**, v. 20, n.37, p. 221-234, 2018.

SILVA, Adriana A. **A Poética do Cotidiano com Clarice Lispector**: emergindo imagens. Dissertação (Mestrado em Multimeios: Cinema e Vídeo) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2008.

ULIVIERI, Simoneta. Femminicidio e violenzadigenere. In.: **Pedagogia Oggi**, n. 2, 2013, pp.169-179.

VIANNA, Cláudia e FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**. 2009, n.33, pp. 265-283

RACISMO E EXPERIÊNCIA ESCOLAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Caroline Felipe Jango da Silva
Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas
Grupo de Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação - DiS
caroljango@uol.com.br

Nas últimas três décadas, estudiosas como Petronilha Silva (2001), Fúlvia Rosemberg (1987), Nilma Gomes (2006), Ângela Soligo (1996) e Eliane Cavalleiro (2003) desenvolveram pesquisas com o objetivo de compreender a dinâmica do racismo no espaço educativo e como o mesmo afeta as trajetórias escolares das crianças negras.

É patente que as práticas educativas desde a educação infantil estão envoltas em mecanismos de discriminação racial que assolam as crianças negras desde muito pequenas. Os recursos pedagógicos, os planos educativos, as relações interpessoais, entre outros aspectos, foram objetos de pesquisas utilizados para desvelar o cotidiano de desigualdades raciais os quais essas crianças são submetidas (SILVA, 2008; SOUZA, 2005; CAVALLEIRO, 2003).

Sabemos que o racismo e seus desdobramentos provocam marcas indeléveis àqueles que são suas vítimas, principalmente as crianças negras cuja identidade é construída num ambiente escolar que não inclui a representação da história e cultura africana e afro-brasileira de forma positiva. Mas, apesar da insistente negação da escola em discutir a questão racial, aos poucos, os estudos foram desvelando as práticas racistas imbricadas no processo educativo.

Nesse artigo abordaremos, portanto, um estudo que buscou somar-se as pesquisas que visão denunciar a discriminação racial cotidiana a qual as crianças negras são alvo nas escolas e como esta situação sistêmica afeta a representação social das mesmas acerca deste espaço, bem como a construção de suas identidades e a relação delas com seus pares.

Salientamos que a realização desta pesquisa foi ancorada na Psicologia Social, ou seja, na teoria das representações sociais de Moscovici (1978). Segundo Munanga (2009), a psicologia é a disciplina mais qualificada para analisar os fenômenos subjetivos ligados aos processos de identificação do sujeito negro individual e coletivo e aos processos de sua autoestima, entretanto a psicologia social no Brasil tem reservado pouco espaço ao estudo desses fenômenos que tocam à vida de cidadãos brasileiros de origem afrodescendente.

Reforçamos que, segundo Moscovici (1978), toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas conjuntamente, uma representação social é, portanto, a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são e nos tornam comuns. Podemos,

assim, nos referir à imagem do homem, do espaço, da mulher, da criança, da ciência e, no caso da pesquisa em questão, da escola.

> Na vida social, deparamo-nos frequentemente com situações em que 'cada pessoa é uma representação de uma pessoa'. Assim, os filhos de uma pessoa de família rica ou conhecida são sempre percebidos pelos outros não como indivíduos singulares, mas como o filho ou a filha de tal ou qual pessoa e portadores de determinado nome, e reage-se primeiro à posição que ocupam ou ao nome que têm. O mesmo ocorre quando se trata de um indivíduo ou de um grupo estranho: não são julgados por si mesmos, mas como pertencentes a uma classe ou a uma nação. O racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade (MOSCOVICI, 1978, p.64).

Deste mesmo modo, quando abordamos as representações sociais acerca da criança negra, por exemplo, sabemos que a ela é imposta toda a discriminação que recai sobre o grupo ao qual ela faz parte. Mesmo na tenra idade as crianças negras são, portanto, julgadas e percebidas como representantes do segmento negro, que carrega estereótipos negativos, além de um legado de submissão econômica e social, sendo vistas, desta maneira, como incapazes desde muito cedo.

Saber como a criança negra representa socialmente a escola é compreender como este grupo historicamente discriminado percebe um espaço socialmente instituído para construir e/ou transmitir conhecimentos e valores. Podemos, portanto, questionar como as crianças negras organizam imagens e linguagens de um espaço que negligencia a representação dela e de seu grupo de origem ou que ajuda a perpetuar uma imagem negativa dos mesmos.

Ademais, segundo Moscovici (1978), as representações determinam os comportamentos, uma vez que definem simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das repostas a dar-lhes. Assim, torna-se possível, por meio de estudos das representações sociais, compreender os comportamentos sociais desenvolvidos que interferem na socialização e consequentemente na aprendizagem da criança negra na escola. Cabe destacar que apreender e analisar representações sociais consiste em uma tarefa complexa. A escola, por exemplo, possui muitos elementos que a configuram, portanto, são representações de escola e de seus elementos que a pesquisa buscou capturar. São pessoas, espaços, relações, etc., uma gama de imagens e linguagens a serem decodificadas, decifradas.

Atualmente vários estudiosos dedicam-se ao campo de estudo das Representações Sociais, produzindo conhecimento sobre os mais variados temas. Em 1990, Guareschi (1993), com o intuito de compreender as representações sociais de poder e de autoridade das crianças, desenvolveu um estudo em duas

escolas localizadas num mesmo bairro de Porto Alegre, uma pública-estadual e a outra, privada, de administração filantrópica. Realizaram a observação de vários momentos do cotidiano das crianças durante um mês. Após este mês começaram a entrevistá-las. Entrevistaram um total de 14 crianças, sete da escola pública e sete da escola particular, respeitando porcentagem idêntica de meninos e meninas. As entrevistas duraram de 30 a 50 minutos. Houve, no entanto, dois momentos de entrevista distintos. No primeiro, os pesquisadores mantiveram a conversa com a criança sobre representações de poder e de autoridade em relação a tudo o que dizia respeito à escola e, no segundo momento, instigaram as crianças a falarem sobre a profissão e as relações de trabalho do pai e da mãe, a fim de compreender as representações da criança acerca do poder e da autoridade em relação a outros âmbitos da sociedade. Também foi solicitado às crianças, após a segunda entrevista, que realizassem um desenho sobre sua sala de aula ou sobre alguma coisa relativa à classe.

Siman (2005) realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar as representações das crianças acerca dos negros na história do Brasil. A pesquisa foi desenvolvida junto às crianças (9 a 11anos)da quarta série do ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. Para tanto, foi desenvolvida com a turma, ao longo do ano letivo de 2001, a temática relativa aos negros na história do Brasil, ou seja, sob a ação mediadora da professora, as atividades desenvolvidas visaram possibilitar que as crianças, por meio do estudo de evidências históricas as mais variadas, travassem contato com o passado escravista e suas manifestações no presente, sob uma perspectiva mais plural. Neste sentido, antes de dar início ao estudo desta temática e após o desenvolvimento da mesma, a atividade consistiu em solicitar às crianças que fizessem uma representação dos negros e seu modo de vida e, em seguida, que escrevessem frases explicativas de seus desenhos. Assim, Siman (2005) pode por meio do desenho das crianças e das considerações escritas sobre estes, identificar, compreender e contrastar as representações que as crianças tinham, construíram e transformaram acerca "dos negros e seu modo de vida".

Já Santos (2006) elegeu como objeto de estudo as representações da diferença em crianças e jovens de 9, 12 e 15 anos que frequentavam o ensino básico e secundário na cidade de Beja, Portugal. Esta pesquisadora visava conhecer as representações que as crianças e jovens tem da diferença por meio da descrição de um "Outro" que consideram diferente de Si e compreender como concebem as relações com esse(s) Outro(s). A pesquisadora desenvolveu, primeiramente, um estudo exploratório conduzido com um grupo de 29 alunos para, deste modo, ensaiar o primeiro instrumento utilizado: a narrativa escrita. Este instrumento, já no estudo definitivo, foi aplicado a uma amostra de 607 alunos. Em continuidade, um ano depois, 85 dos sujeitos pertencentes à amostra anterior foram entrevistados. As técnicas de tratamento de dados centraram-se na análise de conteúdo (dos textos escritos e das respostas às questões colocadas na entrevista) e na análise estatística. Como variáveis in-

dependentes a mesma estabeleceu a idade, o gênero e o nível académico dos pais dos sujeitos (Básico, Secundário e Superior). Com este estudo Santos (2006) pode constatar diferenças significativas na representação da diferença e na relação com a mesma por parte das crianças e jovens. O trabalho tornou evidente que os sujeitos descrevem o "outro" que consideram diferente de si a partir de aspectos relacionados com o comportamento e competências sociais. Ademais, o trabalho destacou que a representação deste "outro" tido como diferente é globalmente positiva, pois ao nível das relações, estas apontam para o entendimento e satisfação mútuos, independentemente desse "outro" pertencer a categorias estereotipadas e discriminadas.

Deste modo, podemos perceber que diversas são as maneiras de se apreender as representações sociais das crianças, ou seja, por meio de narrativas ou frases escritas, por conversas livres ou mais direcionadas, por meio de desenhos e, também, através da observação. Assim, respaldados pela teoria das representações sociais e pelas pesquisas empíricas de outrem acerca desta temática elaboramos nossas próprias estratégias de pesquisa que serão, de forma sintética, apresentadas a seguir.

O eixo principal da pesquisa que apresentaremos é a criança, ou seja, construímos uma metodologia a fim de colocarmos a criança negra no centro dessa investigação. Uma vez que muitas pesquisas já haviam discutido a temática a partir da observação na escola, do diálogo com professores, da análise dos recursos, etc. nós optamos por envolver diretamente as próprias crianças negras no estudo, entrevistando-as de modo a compreender o universo escolar das mesmas e como seu pertencimento racial atravessa e é atravessado pelas relações travadas no interior desse espaço e o modo como elas enxergam o mesmo.

Para efetivar este estudo a metodologia devia levar em conta que as experiências com a discriminação racial são constrangedoras, humilhantes, dolorosas e, por isso, não poderíamos abordar diretamente este assunto, uma vez que isto poderia afetar as crianças de várias formas. Assim, o principal cuidado que a investigação teve foi a de desenvolver uma entrevista estruturada que envolvesse diversos elementos que compõem o espaço escolar, que fosse lúdica, mas que não trouxesse a temática racial como questionamento. Assim, de fato, não indagamos nenhuma criança negra sobre o preconceito racial de que as mesmas podiam ser alvo, mas direcionamos toda a conversa com as mesmas sobre a escola, os colegas de classe, os professores, entre outros aspectos.

Primeiramente devemos destacar que a pesquisa foi realizada no ano de 2012 e envolveu 58 estudantes dos três últimos anos do Ensino Fundamental I, de escolas municipais localizadas na Região Metropolitana de Campinas, sendo que 31 meninos e 27 meninas, de 7 a 13 anos de idade, todos pertencentes ao segmento racial negro. O instrumento utilizado foi uma ficha de

pesquisa desenvolvida pela autora, composta por cinco etapas reciprocamente complementares. Na primeira etapa os questionamentos foram voltados para a representação de si, do professor e da localização das crianças na sala de aula. A segunda etapa abarcou a percepção e integração das crianças nos espaços fora da sala de aula e suas expectativas acerca da escola. Na terceira etapa questionamos as crianças sobre quais elementos eram bons e quais eram ruins na escola, já na quarta etapa questionamos as mesmas sobre as situações boas e ruins que elas vivenciaram neste espaço. E, por fim, na quinta etapa as crianças foram questionadas acerca de sua cor e sobre sua autoimagem. As entrevistas foram feitas individualmente e pela pesquisadora.

Ademais, com este trabalho foi possível identificar e analisar quais os elementos que caracterizam mais fortemente a representação da escola pela criança negra, bem como analisar as influências das representações sociais negativas ou positivas do segmento negro, compartilhadas na escola, para a construção da representação de si e do seu meio escolar. Para desenvolver a pesquisa, portanto, utilizamos a entrevista enquanto método de trabalho e, como apoio, criamos recursos de imagens para a interação dos participantes.

a) Uma imagem representando a sala de aula;

b) Uma imagem representando o Pátio;

c) 12 figuras representando crianças brancas, pretas e pardas em igual quantidade;

Com a ajuda dos recursos a entrevista contou com as seguintes etapas:

a) 1º etapa: desenho da sala de aula

- Quem é você nesta sala? Porque você está neste lugar?
- Tem alguém que fica sempre na frente? Quem? Por quê?
- Tem alguém que fica sempre atrás? Quem? Por quê?
- Como é esse professor? É aqui que ele fica sempre? Quer colocá-lo em outro lugar?

b) 2º etapa: desenho do pátio

- O que mais tem na escola?
- Quem é você neste espaço?
- Como você se sente aqui?
- O que mais você gostaria que tivesse na escola?

c) 3º etapa: lista de palavras

- Livro, brinquedo, jogo, professor, amigo, lição de casa, aula, prova, brincadeira, briga, trabalho em grupo, monitor/inspetor de alunos, cantina, merenda, merendeira, banheiro, biblioteca, quadra, parque, hora da saída, hora da chegada, sala de aula, diretor, recreio.
- Questionamentos com base na lista de palavras:
  - O que é bom na escola?
  - O que não é bom na escola?

d) 4º etapa: conte uma história

- Conte uma coisa boa que aconteceu com você na escola.
- Conte uma coisa ruim que aconteceu com você na escola.

e) 5º etapa: questionamentos

- Se amanhã você acordasse podendo ser outra pessoa de sua classe, quem você seria? Por quê?
- Mostre-me uma figura que representa esta pessoa.
- Qual é a sua cor?

O primeiro dado relevante que podemos indicar desta pesquisa adveio do primeiro contato com o campo de pesquisa, ou seja, acessar os sujeitos responsáveis pelas instituições a serem pesquisadas foi um momento de grande importância, uma vez que, indicaram dados acerca da resistência institucional ao tema da nossa pesquisa, ou seja, o racismo na educação. Deste modo, abaixo destacamos em síntese a postura de especialistas e professores envolvidos com as escolas que pesquisamos.

Dos Especialistas da Educação

O contato com os gestores no decorrer da pesquisa revelou posturas racistas, por meio da recusa em ceder espaço à pesquisa, do discurso evidentemente preconceituoso, dos termos inadequados para abordar o assunto, do modo como às crianças negras foram abordadas, entre outros aspectos observados.

Segue como exemplos as falas dos gestores de algumas unidades escolares:

Exemplo 1:

__ E se os pais perguntarem o por quê?

__E se os pais acharem que durante a entrevista foi perguntado algo constrangedor?

__Você não conhece os pais daqui...

__ Se fosse para eu autorizar... (balançou a cabeça), mas foi a "Fulana". Então...

Exemplo 2:

__ As famílias negras têm preconceito com sua própria raça!

Exemplo 3:

A diretora andando no pátio e apontando as crianças negras:

__ Olha, ali tem uma!

__ Aqui uma, bebendo água.

__ Pode procurar aí... Vê se você acha....

Exemplo 4:

__Então... Estas crianças são engraçadas né?! Há um tempo o Zezinho (criança entrevistada) vivia brigando com as crianças porque chamavam ele de café com leite. Mas as crianças não tinham maldade.

__ Aí ele ficava bravo, vinha falar com a gente, o pai vinha falar...

__A gente dava bronca nas crianças, mas não tinha jeito. Ele também mexia muito com as crianças.

Dos Professores

O contato direto com as professoras ocorreu brevemente na maioria das visitas. Desta forma, apenas alguns discursos foram passíveis de registro e análise. No geral, as professoras não demonstraram oposição à pesquisa, porém muitas nem mesmo sabiam do que se tratava a visita da pesquisadora.

Seguem como exemplos as falas dos professores de algumas unidades escolares:

Exemplos 1:

__ Você só vai escolher os morenos?

Exemplo 2:

__ Eles (alunos negros) têm problemas de aprendizagem, eles falam muito pouco e é complicado lidar com os pais.

Em suma, tais discursos indicam, além de uma postura racista por parte dos gestores, a resistência em abordar o tema em âmbito escolar. O senso comum ainda é a base dos discursos dos profissionais da educação no que diz respeito ao preconceito racial na escola. Constatamos que existe de fato uma demanda nas escolas por ajuda para lidar com as questões que envolvem a temática da discriminação racial, mas percebemos que professores e gestores não estão sendo formados nem preparados para lidar com os conflitos raciais nem mesmo com a promoção da igualdade racial nas escolas através da valorização da história e cultura negra. Mesmo quando existem alguns trabalhos realizados estes não perduram durante todos os anos, configuram-se em atos isolados, projetos semanais, mensais e até anuais, que depois são descartados como se a temática já fosse explorada o suficiente.

> Quanto mais fingirmos que o trato pedagógico e ético da diversidade não é uma tarefa da escola e dos educadores, mas conflituosas e delicadas se tornarão as relações entre o "eu" e o "outro" no interior das escolas e no dia-a-dia das salas de aula (GOMES, 2006, p.28).

Análise e discussão dos dados

Como já destacamos, esta última pesquisa foi desenvolvida com uma entrevista que continha cinco etapas. Destacaremos os principais resultados destas etapas a partir dos gráficos, afim de que tais resultados possibilite a ampliação da discussão e reflexão das consequências das práticas racistas no ambiente escolar.

1ª ETAPA

- **A auto identificação da criança:**

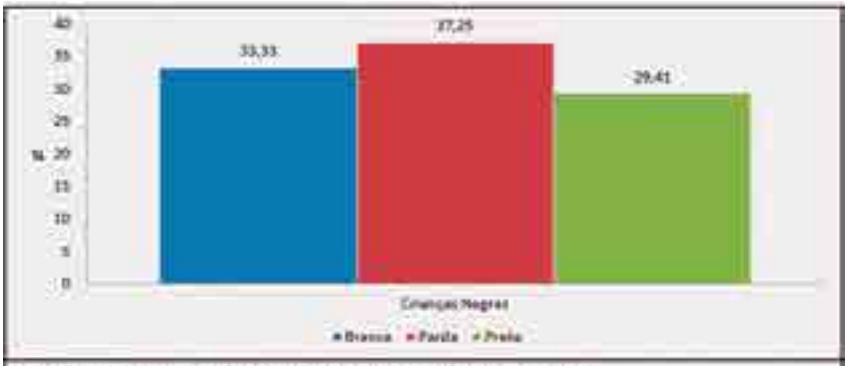


Gráfico 1. Figuras escolhidas pelas crianças para representá-las

O gráfico destacado trouxe para nós um dado preocupante, ou seja, 33,33% das crianças negras preferiram se representar a partir de figuras de crianças brancas. Tal dado nos leva a refletir que os elementos da ideologia do branqueamento ainda permeiam as vidas das crianças negras atualmente. Ou seja, sabemos que historicamente construiu-se o ideário de que ser branco é ser superior e tal ideal é mantido através da mídia e das instituições de ensino que na maioria das vezes sustentam a imagem ideal de sujeito, que é padronizado no que tange a estética, a cultura, etc.

> Os seres humanos que classificamos como caucasianos, isto é, de pele clara, olhos claros, cabelos lisos e narizes finos - enfim, os "brancos" ocidentais, europeus em geral e muito particularmente os anglo-saxões - definiram um padrão de valor e beleza para toda a espécie humana e o impuseram (antes a ferro e fogo e atualmente através da indústria cultural e do controle político e financeiro) a todo o resto do mundo (CARVALHO, 2012, p.1).

Após a análise dos dados do primeiro item desta primeira etapa percebemos que há uma diferenciação significativa entre as escolhas das meninas e dos meninos, portanto construímos um gráfico que nos permitisse visualizar as escolhas das crianças segundo o sexo. Ou seja:

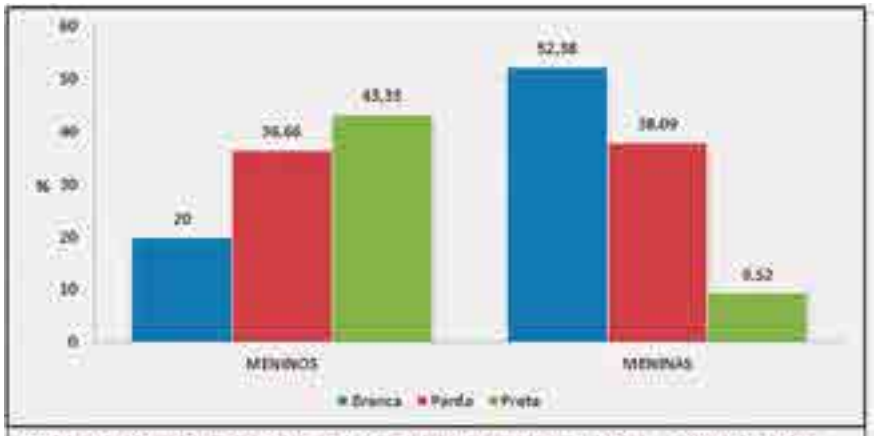


Gráfico 2. Figuras escolhidas pelas crianças para representá-las, segundo o sexo

Percebemos, assim, que há uma inversão nítida se observado a escolha das meninas e dos meninos, ou seja, enquanto mais da metade das meninas, 52,38% representaram-se com figuras brancas, apenas 20% dos meninos o fizeram. Isto não quer dizer que a escolha dos meninos em serem representados por figuras brancas seja menos significativa, porém podemos perceber que há por parte das meninas uma propensão maior a se afastar da representação do segmento negro o qual pertencem.

Sabemos que a figura do homem e da mulher branca como representação da beleza padrão, bem como a cultura ocidental sempre representada como superior, influencia os modos de a criança negra ser e estar no mundo e diminui as possibilidades positivas de representação no que tange o segmento do qual faz parte. Desta maneira, para se aproximar deste padrão e, por outro lado, se distanciar de suas características sempre representadas negativamente, a criança negra aprende desde muito cedo negar seu pertencimento racial e almejar ser outra, para parecer mais "bonita" e aceita socialmente.

> (...) a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverso que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou (MUNANGA, 1988, p.23).

Se investigarmos os dados que correspondem à porcentagem de crianças que escolheram representar-se com figuras de crianças pretas, novamente podemos perceber o distanciamento das meninas em relação ao segmento negro, pois somente 9,52% delas fizeram esta escolha.

Podemos atribuir esta discrepância ao um processo duplo de exclusão da mulher negra na sociedade, pois na história de desenvolvimento da sociedade foi construída a concepção de que o espaço público é destinado ao homem, na sequência, a mulher branca, posteriormente ao homem negro, sendo ao final

às mulheres negras, de maneira que esta concepção foi mantida e reproduzida até os dias atuais. Assim a menina negra, desde sempre, além de ter de vencer a discriminação racial terá que lutar frente às desigualdades de gênero (MARCONDES, 2013).

Ainda nesta etapa exploramos a representação do "bom" e do "mau" professor. Esta representação, segundo as crianças, perpassa por motivos diversos, como por exemplo:

- "É boa, se a gente pede para ir ao banheiro ela deixa."
- "Ela é organizada, não gosta de bagunça. Às vezes ela senta no fundo para não atrapalhar quando copiamos a lição."
- "Brava! Vixe! Ela fica mandando eu fazer a lição."

2ª ETAPA

- **O que mais tem na escola?**

Ao todo foram citados 51 aspectos diferentes, dentre os quais 30 se referiam aos espaços físicos, 9 se referiam às coisas/objetos, 6 se referiam às pessoas e 6 se referiam às atividades. Os aspectos mais lembrados foram: Quadra (67,34%); a sala de informática (40,81%), a biblioteca (32,65%);

- Quem é você neste espaço?

Gráfico 11. A permanência da figura escolhida pelas crianças para se auto representar a partir da 2ª etapa da entrevista.

Como a criança se sente e se percebe na escola?

Os espaços coletivos usufruídos pelas crianças têm para elas uma representação positiva que se contrapõe ao sentimento da sala de aula, elas dizem se sentir "bem", "alegre", "legal" e "feliz" nos espaços fora da sala de aula, também se destacam termos como "livre", "sensação leve", "calma", "espaçoso" e "confortável".

Ademais, as crianças também destacaram se sentirem divertidas, brincalhonas, animadas, gentis, ou seja, qualificativos bons atribuídos a elas mesmas por estarem em um espaço valorizado. Porém, os espaços coletivos também evocam aspectos de insegurança, violência, preconceitos e problemas de relacionamento, etc.

Exemplo 1:

__Eu me sinto legal, às vezes quando eu vou para fora não me sinto legal. Os meninos, às vezes, vão para bater.

Exemplo 2:

__Bem! Às vezes eles ficam me xingando de 'Maria Pipoca' de 'Maria Gasolina', porque eles não gostam de mim. Eu só tenho a Elaine, o João e o Joaquim de amigos.

Exemplo 3:

__De vez em quando meio chato... Faz racismo, me xingam e xingam outras pessoas também: 'neguinho', 'neguinho da favela'...

As expectativas da criança acerca da escola

Devemos destacar que 17,64% das crianças destacaram que não acrescentariam mais nada à escola. E 41,17% das crianças focaram suas reivindicações nos aspectos espaciais da escola. Além disso, as crianças demonstraram preocupação com o coletivo e com a segurança. Muitas crianças expressaram a vontade de permanecer na mesma escola e falaram, também da contribuição dos pais com a escola. Exemplos:

- "Que funcionasse a sala de informática, porque a gente não usa porque não tem professor."
- "Guarda para o ladrão não roubar."
- "Que tivesse até a sexta série, que tivesse o ensino fundamental aqui. Para não mudar de escola."
- "Tudo que a gente tem aqui a gente gosta. No dia das crianças a gente tem coisas diferentes, lanches diferentes, brincadeiras diferentes. A gente ajuda com a APM."

Ademais, 64,7% das crianças, colocaram em seus desenhos figuras de adultos e disseram que a presença destes é constante nestes espaços. Exemplos:

- "O Seu João fica de olho nas crianças..."
- "Tem duas monitoras olhando a gente."
- "Um homem e duas mulheres que ajudam a olhar as crianças..."

3ª ETAPA

Os diversos aspectos acerca da escola foram, em sua maioria, classificados como bons na escola. Muito do que foi destacado como bom, também tem um lado ruim, segundo as crianças, como por exemplo:

- "Bom. Mas tem que ter mais novo e ter sabonete." (banheiro);
- "Tem, mas a gente não pode brincar." (parque);
- "É boa mais fica brava e grita." (diretor).

Constatamos que 92% das crianças gostam da hora da chegada, ou seja, ir à escola é bom para a maioria das crianças, demonstrando, assim, que mesmo vivenciando situações negativas a criança ainda valoriza muito o espaço escolar.

Algumas crianças justificaram, também, o porquê da hora da saída ser ruim:

- "Você prefere ficar o dia inteiro na escola do que ficar na rua, porque rua é coisa mal."
- "Porque não tem nada para fazer em casa."
- "Eu gosto de ler e na minha casa não tem livro para eu ler."

O que é mais ou menos na escola:

Exemplo:

Criança: _ Amigo: mais ou menos. Porque têm muitos amigos que brigam, muitos ficam sozinhos, que nem a Karla, muitas vezes ela fica sozinha. Quando ela não está sozinha ela está com a Amanda e com o Igor.

Pesquisadora: _ Porque acontece isso? De a Karla ficar sozinha?

*Criança:*_ Acho que porque ela é morena.

*Pesquisadora:*_ Acontece isso com você?

*Criança:*_Não! Acho que é porque eu tenho muita convivência com meus amigos.

Pesquisadora: _ E a Karla? Não tem?

Criança: _ Não, no ano passado ela era da outra turma.

4ª ETAPA

- **As boas experiências das crianças na escola**

Podemos destacar que 27,45% relacionaram suas boas experiências com diversas atividades das quais participam na escola; 19,6% apontaram suas boas experiências a partir do desempenho e do sucesso escolar;11,76% eviden-

ciaram os amigos como a causa de "coisas boas na escola" e, também, 11,76% relacionaram com o brincar; 7,84% fizeram considerações que se relacionavam a estrutura escolar;5,88% afirmaram não ter algo bom da escola para contar.

- **As más experiências das crianças na escola**

Já 5,88% alegaram não terem más experiências na escola; o castigo e o fracasso escolar, também foram destacados. Aproximadamente 68% das crianças destacam que os conflitos são o eixo de suas más experiências na escola. E 21,56% delas denunciaram ser alvo de discriminação racial por parte de seus colegas de classe ou escola.

Depoimentos:

1) *Criança*: _ Aqui tem racismo! O menino da minha sala, um grande. Ele disse: "Lá em casa está precisando de um carvãozinho."

   Pesquisadora: _ Para quem ele disse isso?

   Criança: _Para uma amiga do terceiro ano. Só porque ela é negra, quero dizer, morena.

   _ Eu me chamo Ana, então me chamam de "Ana Hickmann Torrada".

   Pesquisadora: _Quem fala isso?

   *Criança:*_Os amigos de outra sala. Eu falo que eu sou mesmo, com muito orgulho e eu não tenho ódio da minha cor.

2) *Criança*: _ Meu cabelo é crespo, então meus amigos me chamaram de "Tufão", aí eu contei para minha mãe e ela veio na escola, conversou com minha professora. Eu cheguei nos meninos e falei que gosto de ser tratada como eu trato os outros: bem. Aí eles pararam.

   Pesquisadora: _ E a professora o que fez?

   *Criança:*_ Nada. Eu falei para eles que queria ser tratada bem.

   _ Se der certo no Dia da Consciência Negra a gente vai fazer uma dança africana e a outra turma vai fazer escultura, trabalhar com imagem.

3) "É que ficaram xingando e zuando... Chamando de 'neguinho' e 'cabelo duro'."

4) "Quando xinga eu não gosto. Xingar minha mãe, meu pai, xingar eu de 'preto'. Eu não gosto."

5) "E meus amigos ficam me chamando de feia, 'cabelo de Bombril', 'porco espinho'."

6) "O dia em que o moleque me xingou de 'macaco'."

7) “Quando meus amigos aprontavam algo comigo e eu vim para a diretoria sem culpa... Ficaram me xingando de ‘café’, ‘caldo de feijão’...”

8) “Já me chamaram de ‘macaco’, de ‘preto’.”

9) *Criança:* _ Me chamaram de “Neguinho do Pastoreio”

_ Eu ficava junto com os meninos no caminho ruim, aí a professora e diretora chamou a minha mãe e ela me deu bons conselhos e eu não ando mais com eles. Eles xingam os “neguinhos”, pede cafezinho.

_Teve um teatro sobre o “Bullying”, aí agora quando eles me xingam eu fico quieto, mas quando eu fico nervoso eu xingo também.

_ Eles não podem falar nada, olha a cor deles também!

10) *Criança:* _No ano passado os meninos me chamaram de “macaca”, de “chocolate com café”, mas agora mudou.

Pesquisadora: _ Mudou por quê?

Criança: _ Porque a professora foi conversando com eles, eles começaram a brincar aí mudou.

5ª ETAPA

- **Quem as crianças negras seriam se pudessem escolher serem outras pessoas da sala**

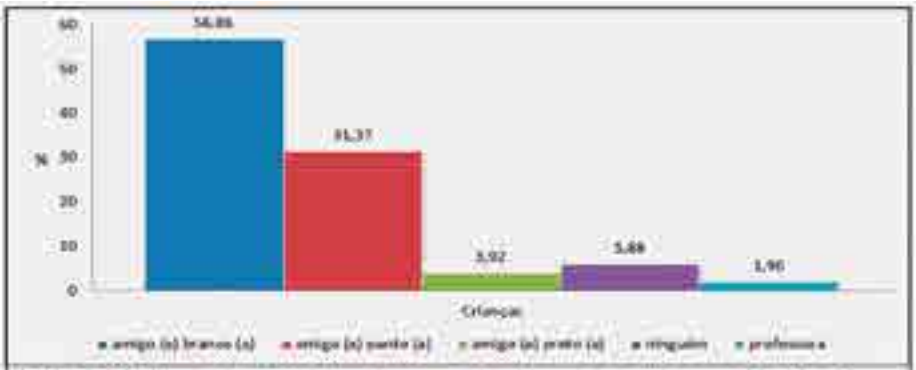


Gráfico 12. Quem as crianças negras seriam se pudessem ser outra pessoa da sala de aula.

- **Como a criança branca é representada socialmente pelas crianças negras?**

Pela capacidade intelectual:

- “Vinícius, mas o apelido dele é Máximo, porque ele é bom nas provas, não erra nada.”

- “O Matheus porque ele é legal, inteligente e é um amigo.”
- “Porque ele é inteligente e tira nota boa.”
- “Guilherme, porque ele é muito simpático, legal. Ele aprende as coisas muito rápido.”

Pela beleza:

- “Porque ela é bonita”
- “A número 10, porque ela é bonita.”
- “Porque ela é legal e ela é bonita. E mudar um pouco meu cabelo. Eu não cortasse mais ele.”

A inteligência e a beleza não são atribuídas à representação de crianças negras. As crianças negras são representadas por qualificativos que se referem à amizade, honestidade, alegria, passividade.

As crianças negras aprendem muito cedo que seus amigos brancos possuem representações mais positivas que as delas. As crianças negras não querem assemelhar-se a seus amigos negros porque têm consciência de seu “lugar” dentro da escola. E é esta situação que a criança negra tenta reverter ao identificar-se aos seus amigos brancos, ou seja, se ser o amigo branco significa ser mais bonito, mais inteligente, mais aceito; a escolha da criança negra está seguindo a lógica das relações raciais desiguais, a mesma lógica que regeu e rege a ideologia do branqueamento.

- **A auto declaração da cor**

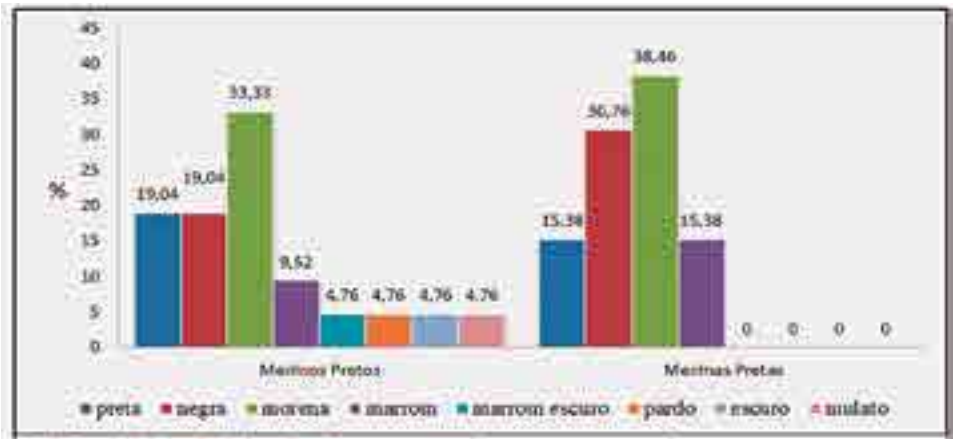


Gráfico 14. Autodeclaração da cor, segundo a cor e o sexo – I

Gráfico 15. Autodeclaração da cor, segundo a cor e o sexo – II

Destacamos algumas considerações sobre a auto declaração:

- "Eu acho que eu sou pardo"
- "Não sei... Minha cor é marrom."
- "Todo mundo fala que eu sou moreno aí eu me acostumei."
- "Meu pai falou ontem que nossa cor é parda, não é preta, é parda."
- *Criança*: Meu pai me disse a cor, mas eu esqueci o nome.

  Pesquisadora: É parda?
  Criança: Não. Meu pai é pardo!
  Pesquisadora: E sua mãe?
  Criança: Minha mãe também!
  Pesquisadora: E você?
  Criança: Eu esqueci.

Tendo em vista o exposto, podemos afirmar que as crianças negras não têm o seu direito de acesso e permanência garantido na escola com igualdade de condições. Este direito está sendo ferido quando constatadamente a criança negra vivencia um espaço que a discrimina por sua condição étnico-racial e esta discriminação têm consequências negativas diretas sobre a construção de sua identidade, de sua autoestima, de sua inserção na escola e de sua representação acerca do espaço escolar.

Apelidos e xingamentos de cunho racista são partes integrantes do cotidiano das crianças negras na escola, ou seja, sua inserção neste ambiente se dá mediante os conflitos raciais que as inferiorizam e humilham constantemente, de maneira explícita e muitas vezes com anuência ou silenciamento dos profissionais da educação.

As crianças negras demonstraram saber do seu pertencimento racial, por meio da auto declaração de sua cor, porém fica evidente o quão constrangedor se torna este sentimento de pertencimento racial, uma vez que a mesma é constantemente discriminada por fazer parte deste grupo.

Há uma dificuldade de a criança negra aceitar-se como tal, na medida em que as experiências negativas e vivência do racismo provocam cisões e fragmenta sua identidade, marcada pela ambivalência e bipolarização branco-negro.

As crianças negras são, em grande parte, colocadas em lugares de menor prestigio na sala de aula e o professor tem papel central nesta organização, o que evidencia que o mesmo, muitas vezes, viabiliza e reforça os estereótipos associados à criança negra. No entanto, mesmo com toda a adversidade posta, a pesquisa demonstra que as crianças negras representam a escola como um espaço valorizado, tornando ainda mais importante o papel da escola em sua constituição identitária.

A professora, pessoa valorizada na escola, teria um papel importante na desconstrução das representações negativas que as crianças têm do segmento negro, ou seja, a professora tem o dever de inserir a cultura e história africana e afro-brasileira no cotidiano escolar das crianças; trabalhar com as crianças o respeito pela diferença, a começar pela organização da sala de aula de maneira mais democrática, onde todos tivessem os mesmos direitos e deveres; intervir nos conflitos raciais de maneira a ajudar as crianças a percebê-los e resolvê-los; não sustentando nem alimentando posturas racistas no ambiente escolar.

A escola não tem priorizado a construção de um espaço democrático, que abarca as diferenças sem submetê-las, bem como não tem educado o sujeito autônomo e crítico capaz de questionar seu entorno, tomar iniciativas e resolver seus conflitos. E esta postura contribui com a disseminação das práticas discriminatórias, pois impossibilita a valorização da diferença, supervaloriza a postura passiva e não questionadora, hierarquiza as relações e cria padrões a serem seguidos e estereótipos para definir os sujeitos “desviantes”.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete.; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa.; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

GUARESCHI, M. F. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK. M. J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da Psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

FEITOSA, Caroline. **“Aqui tem racismo!”: Um estudo das representações sociais da criança negra acerca da escola.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

MARCONDES, Mariana[et al.] (org.).**Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília:Ipea, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabenguele. Prefácio. CARONE, Iray; BENTO, Maria (orgs). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROSEMBERG, F. **Relações raciais e rendimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 63, p. 19-23, 1987.

SANTOS, Maria Teresa Pereira. **Olhares sobre a Diferença: representações de crianças e jovens.** Portugal. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada, Universidade Nova de Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2006.

SILVA, P. B. G. **Pode a educação prevenir contra o racismo?** In: Reunião Preparatória para Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001, São Paulo. Anais das Reuniões Nacionais Preparatórias à Reunião mundial. Brasília: Ministério da Justiça - Secretaria de Direitos Humanos, 2001. p. 20-42.

SILVÉRIO, V.; ABRAMOWICZ, A. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

SIMAN, L. M. **Representações e Memórias Sociais Compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005

SOLIGO, Ângela F. **Crianças negras e professoras brancas - um estudo de atitudes**. Dissertação (Mestrado). Instituto de psicologia – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1996.

SOLIGO, Ângela. **O preconceito racial no Brasil:** análise a partir de adjetivos e contextos. Campinas, 2001.

SOUZA, Yvone. **Crianças Negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RECREIO TEMPO E ESPAÇO DO BRINCAR NOS DISCURSOS DE CRIANÇAS DA AMAZÔNIA BRAGANTINA

Marcos Vinicius Sousa de Oliveira[209]
Universidade Federal do Pará
vynny13@hotmail.com

Franciele de Almeida Magalhaes[210]
Universidade Federal do Pará
francyelestar811@hotmail.com

Ana Paula Vieira e Souza[211]
paulladesa@gmail.com

Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho e Educação
Núcleo Infâncias (GEPTE/INFÂNCIAS)

RESUMO

O objetivo deste estudo é o de investigar a relação existente entre o brincar e as brincadeiras praticadas por crianças matriculadas em Educação Infantil no tempo e espaço do recreio, a fim de saber, quais brincares e brincadeiras são mais praticados pelas crianças no recreio? E qual relação assume na produção das culturas infantis? Metodologicamente utilizou-se três instrumentos: observação participante, roda de conversa e aplicação de painel musical. Os dados são analisados pela técnica de análise do discurso ancorados na teoria de Bakhtin como polifonia e discurso ideológico, e em literaturas especializadas existentes no campo teórico das infâncias. Os *lócus* são duas comunidades pertencentes a região costeira do Município de Bragança, Estado do Pará, no entorno da REZEX-MAR de Caeté-Taperaçu. Os resultados obtidos revelam que o recreio para as crianças é um espaço de liberdade e divertimento, lugar para experimentar as diversas formas de brincar e de inventar brincadeiras a partir de correr, conversar e se provocar. Os discursos infantis apontam para as brincadeiras tradicionais ressignificadas pelas crianças a partir de uma brincadeira tradicional, que é núcleo para o processo de ressignificação. Con-

[209]Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Bragança. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC) de 2016 a 2017, bolsista no Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR) de 2017 a 2018. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação-GEPTE Núcleo Infâncias. E-mail: vynny13@hotmail.com

[210]Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará Campus Universitário de Bragança. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC) de 2017 a 2018. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação-GEPTE Núcleo Infâncias. E-mail:

[211]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará, professora adjunta da Universidade Federal do Pará Campus Universitários de Bragança, na Faculdade de Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação-GEPTE Núcleo Infâncias. E-mail: pulladesa@gmail.com

clui-se, que os brincares e brincadeiras são reflexos das relações estabelecidas pelas crianças e construídas pela interação com seus pares, com o contexto sociocultural e algumas vezes influenciadas pela tecnologia. Os discursos das crianças estão permeados por enunciados discursivos construídos pelo discurso do outro em que ora reinterpretam e ora produzem as suas próprias culturas por meio do brincar e das brincadeiras.

Palavras-chave: Culturas Infantis; Infâncias; Brincar e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte dos resultados do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica/ Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PIBIC/PRODOUTOR) intitulado "Brincadeiras e brincares mais recorrentes no universo infantil em Escolas da Amazônia Bragantina no espaço e tempo do recreio", compondo ações do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho e Educação Sessão Infâncias (GEPTE/INFÂNCIAS), que se debruça em estudos com e sobre crianças no contexto do brincar na sua relação com trabalho e educação, na história das infâncias, com base em uma abordagem interacional.

Assumimos neste estudo as categorias infâncias e crianças pela diferença histórica da Sociologia da Infância, cuja concepção se traduz em um ser social ativo, criativo, que recria, produtor de culturas infantis (CORSARO, 2002). Do mesmo modo, adotamos a concepção de brincar como um direito constitucional, atividade humana prazerosa e que propicia divertimento (SOUZA, 2016), bem como, uma ação no dizer de Kishimoto (2010), uma vez que promove à criança o desenvolvimento de habilidades motoras, o de desenvolver plenamente os aspectos cognitivo, fisiológico, afetivo, além da dimensão social, cultural, político na formação do ser humano (BRASIL, 2013).

É no brincar que a criança apreende e satisfaz a sua necessidade ação, de interagir consigo e com o mundo ao seu redor. Ao brincar ela representa na ação de brincadeiras situações do seu dia a dia. Para Souza (2009) o brincar é inerente ao universo infantil, pois ao pesquisar com e sobre crianças tem revelado que o brincar é expressão cultural de liberdade, de alegria, de atividade livre voluntária, para autora no brincar a criança constrói relação entre o mundo real e o universo imaginário.

O brincar deve ser considerado como ação fundamental para a constituição cultural, pois a criança constrói e reconstrói o saber relacionado ao seu contexto social, que se constituem em culturas infantis, geralmente são transmitidas entre gerações (adultos e crianças) e assimiladas por elas (SOUZA, 2009), ou seja, por meio de brincadeiras e interações elas compreendem o mundo do adulto e atuam sobre ele, elas imaginam, recriam (CORSARO, 2002).

As brincadeiras são elementos do brincar em que a criança constrói e reconstrói o saber relacionado ao seu contexto social, se traduzem em ação espontânea ou carregadas de regras, as modificam culturalmente, são reinventas pelas crianças, por isso suas características estão relacionadas ao uso ou não de brinquedos, utilizam objetos como brinquedos. Para Vygotsky (2001) o ato de brincar cumpre um papel relevante na constituição do pensamento infantil, porque ao brincar, jogar a criança revela seu modo de compreender e adentrar em uma relação cognitiva com o mundo de acontecimentos entre relações com pessoas, objetos e signos.

Isto posto, consideramos pesquisar que brincares e brincadeiras são mais praticados pelas crianças no recreio de Escolas da Resex-Mar? E, de que forma esses brincares se manifestam na produção das culturas infantis? Para isso, partimos historicamente de um referencial teórico de abordagem interacional por acreditarmos que existe uma relação entre os brincares e as brincadeiras recorrentes no tempo do recreio com os saberes culturais na constituição de culturas infantis no universo infantil da Amazônia bragantina, em contextos diferentes, como o costeiro.

PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Adota-se a vertente da pesquisa em educação pelo viés da abordagem interacional (GATTI, 2012), estudos sobre o cotidiano escolar, permite ao pesquisador interações entre os pares que compõem a escola, assim esta pesquisa privilegia no contexto do tempo do recreio os diálogos travados com crianças (SOUZA, 2009), uma vez que buscamos compreender o universo sociocultural infantil, seus saberes culturais frente às experiências que as crianças vivenciam (OLIVEIRA, 2011).

Ainda, neste estudo a abordagem interacional permite atribuir sentidos as vozes dos interlocutores, contribui para identificar as interpretações, compreensões e significados dos anunciados discursivos, aproximando-se do contexto vivenciado pelo grupo social investigado (GATTI, 2012). O estudo concentra-se em Comunidades Pesqueiras que constitui o entorno de manguezais da Reserva Extrativista Marinha (RESEX-MAR) de Caeté-Taperaçu.

A RESEX-MAR de Caeté-Taperaçu, está localizada na área costeira do Município de Bragança-PA, sendo banhada pelo Oceano Atlântico e pertence à Zona Costeira Amazônica (ZCA) (OLIVEIRA, 2006), de clima tropical úmido, principalmente ao longo da costa de manguezais caracterizada por inúmeras baías e estuários, com 7.500 Km2(GUALBERTO, SOUZA FILHO, 2007). Geograficamente a RESEX-Mar é construídas por das Comunidades, organizadas em 09 (nove) Polos[212], totalizando 67 comunidades (internas e externas) (AB-

[212]Comunidades dentro dos Limites da Resex: Castelo (Pólo Bacuriteua), Vila dos Pescadores e Bonifácio (Pólo Ajuruteua) Comunidades Fora dos Limites da Resex: Alegre, Aldeia, Cereja,

DALA, SARAIVA, WESLEY, 2012).

Optamos pelo Polo de Tamatateua pela viabilidade de acesso, em que privilegiamos pesquisar em duas Comunidades: Tamatateua e Taperaçu-Campo. Economicamente a organização social e cultural dessas Comunidades se alinham a dinâmica natural dos manguezais. Nesse contexto costeiro escolhemos ouvir crianças matriculadas regularmente em Educação Infantil, Escolas situadas nas Comunidades. A Escola como espaço de produção de conhecimento se configura como um lugar de transição, entre família e o contexto cultural de crianças. Os critérios de seleção das crianças participantes do estudo apresentam algumas opções, a saber, com idade entre 04 e 07 anos; b) residir em uma das Comunidades do Polo de Tamatateua; c) aceitar e manifestar interesse em participar da pesquisa; d) ter o consentimento dos responsáveis.

Participaram como interlocutoras 16 crianças matriculadas em Educação Infantil, na etapa da Pré-Escola II, com idade de 06 anos, sendo 09 meninos e 06 meninas. Ainda, que exista os documentos (Termos de Uso de Imagem e Termo de Consentimento Livre), escolhemos identificar as crianças por outro nome (fictício), a fim de preservar a sua identidade.

Em pesquisa com crianças é desejável o uso de instrumentos para coletar dados, do tipo da observação participante e roda de conversa, pois ambos permitem aproximação e interações entre adultos e crianças (SOUZA, 2014), aproximam um do outro, sem que exista estranhamento, uma vez com o tempo, elas olham para o pesquisador como uma criança grande (CORSARO, 2011).

O local escolhido para a aplicação dos instrumentos foi o espaço e tempo do recreio, ou seja, o ilustre 15 minutos (SOUZA, 2009), portanto, as ações ocorreram preferencialmente no tempo do recreio. A escolha desse momento porque no dizer as crianças estão em plena produção cultural, realizam suas atividades, conversam, brincam, criam, recriam, lancham, dentre outros fazeres que tornam o recreio um cenário propício para as interações entre crianças e adultos (Idem). As informações foram registradas por uso de imagem, *smartphone*, gravações dos anunciados discursivos.

De posso do material realizamos a transcrição das vozes infantis e analisamos pelo uso da técnica de Análise do Discurso à luz da Teoria do Dialogis-

---

Morro, Perpétuo Socorro, Riozinho, Vila Sinhá, Taíra, Padre Luiz, Vila Nova, Samaumapara, Jiquiri, Centro (Pólo Cidade); Abacateiro, Bom Jardim, Cafezal, Cajueiro, Cariambá, Ferreira, Lago, Lago do Povo, Maçarico, Ponta da Areia, São Bento, São José, Urubuquara, São Tomé (Pólo dos Campos); Patalino, Porto da Mangueira, Retiro, Serraria, Taperaçu-Campo/ Acarpará, Tamatateua, Tapreval (Pólo Tamatateua); Acarajó Grande, Acarajózinho, São Benedito, Piçarreira, Vila Verde, Inambucui (Pólo Acarajó); Campo do Meio (Pólo Ajuruteua); Eldorado, Jandiaí, Vila Nova, Pimenteira, Aciteua, São Domingos e Treme (Pólo do Treme); América, Bacuriteua, Pontinha do Bacuriteua, Taperaçu-Porto, Vila do Meio (Pólo Bacuriteua); Chaú, Cipoapara, Montenegro, Camutá, Caratateua, Jundiaí, Rio Grande, Sítio Grande, Taquandeua, Vila Que Era, Vila dos Lucas (Pólo Caratateua) (ABDALA, SARAIVA, WESLEY, 2012 p. 05).

mo de Bakhtin (2009), com base nas categorias polifonia e discurso ideológico. Interessou olhar o material discursivo e o interdiscurso nas vozes de crianças sobre as vozes que atravessam as suas falas sobre os brincares e brincadeiras, no dizer do autor, é na polifonia das falas que atravessam o discurso do outro.

O discurso para Bakhtin (2009) tem o sentido de conjunto de enunciados marcados pelas regularidades, mas que pode aparecer discursivamente com sentido diferente, se define pela sua relação com o discurso ideológico em um contexto social historicamente. O discurso ideológico no dizer de Souza (2014) apresenta discursividades, é constituído por representações relacionados as lutas de classes, por isso para a autora o discurso de crianças e de adolescentes é carregado de uma discursividade, muitas vozes que significam o sentido das relações estabelecidas nas interações sociais entre brincar, brincadeiras e trabalho infantil (Idem). Assim, as vozes polifônicas apresentam sentido e significado dos brincares e brincadeiras no espaço e tempo do recreio em Comunidades Costeiras da Amazônia Bragantina.

CULTURAS INFANTIS NO ESPAÇO E TEMPO DO RECREIO

As culturas infantis são diferenciadas por cada grupo cultural, dependo da valorização que se atribui a tais culturas, assim o contexto escolar, nele o recreio configura-se como um importante ambiente social, onde as interações entre os sujeitos contribuem para a produção das diferentes formas da cultura (HERNADÉZ, 1998).

Se focaliza o espaço e tempo do recreio, por ser um momento livre, em que podemos identificar as interações de crianças em situação de brincares, que muitas vezes ocorrem de forma intensa, pois esse lugar pode permitir a elas, contato umas com as outras, possibilitando que experimentem brincadeiras, que construam culturas infantis com os pares.

O recreio no dizer de Souza (2009) é tempo e espaço, deve ser livre, lugar carreado de culturas infantis, todavia, recorrentemente é utilizado apenas como tempo da merenda, raramente é percebido como atividade curricular. É no recreio que as crianças têm possibilidades de construir suas relações sociais, por meio dos diálogos, da troca com seus pares e pelos brincares e brincadeiras.

O recreio é um momento em que as crianças estão livres dos olhos de adultos e da vigilância dos professores (SOUZA, 2009), elas estão sem a interferência e controle dos adultos, ainda favorece a construção de culturas infantis. Dessa forma, as construções sociais infantis originadas no recreio constituem as culturas infantis na vida de criança tanto no contexto interno como no escolar, pois contribui para o desenvolvimento pleno de infâncias no brincar.

Nessa dimensão, o recreio ganha significados diversificados, mediante a criança que o vivencia, essa realidade se torna variável, diante das experiên-

cias que cada criança experimenta nesse tempo. O recreio na Amazônia paraense como tempo histórico é estudado por Souza (2009), cujo espaço já foi lugar de disciplina, do culto ao corpo por meio de atividades físicas, tempo de castigo, também é para autora tempo e espaço para valorizar as vozes infantis por meio do brincar e de brincadeiras.

Por isso, para Souza (2009) o recreio se constitui como um espaço/tempo livre, próprio para brincadeiras, jogos, conversas e lanche, um lugar para constituição de culturas infantis (SOUZA, 2009). Nessa conjuntura, o tempo do recreio observado no campo empírico de ambas as escolas do entorno de manguezais, permitem que as crianças possam desfrutar do real significado do recreio, que se afirmam nos discursos das crianças como um tempo de recreação e lazer.

> **[Andressa].** Ah o recreio.... eu amo o recreio, é bacana demais.
>
> **[Nael].** Eu amo mais do que gosto, porque dá pra correr muito.
>
> **[Juliano].** É maneiro brincar com os colegas.
>
> **[Rodrigo].** É muito firme, a gente corre, brincar do que tem vontade.
>
> **[Laíz].** É legal, porque dá pra brincar de tudo.
>
> **[Carlos].** O recreio é o mais legal da escola.
>
> **[Camila].** Eu gosto é de brincar no recreio, e de merendar também.

Os discursos de crianças privilegiam o recreio como momento de divertimento e liberdade, marcado pelas várias possibilidades de brincar (SOUZA, 2009). O discurso no dizer de Bakhtin (2011) possui conteúdos temáticos que podem estar ligados entre si, por meio dos enunciados discursivos que se ligam a um determinado campo temático. O autor ainda ressalta que, por mais que esses enunciados sejam individuais, eles apresentam aproximações mostrando pontos em comum.

Logo, o brincar no recreio das escolas se apresenta como um fazer quase unânime entre as crianças, firmando o recreio como um espaço de aprendizagem social (SOUZA, 2009). No dizer de Carvalho e Papaléo (2010) o recreio é diversão, tempo em que as crianças devem se movimentar, fazer descobertas e interagir com seus pares. "O recreio é espaço e tempo, não somente como lúdico, mas também, como espaço de construção das culturas infantis por meio das interações discursivas entre as crianças (SOUZA, 2009, p. 19). Legalmente o recreio é o momento ideal para a expansão das criatividades da criança (BRASIL, 2003), pois estão inseridas em um espaço de muita produção de saberes culturais, que se concretizam por meio do brincar livre. É nesse fazer criativo que emergem dos fios dialógicos outros brincares e brincadeiras, muitas vezes são privilegiadas as brincadeiras tradicionais, conforme o contexto social de cada criança.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NO TEMPO DO RECREIO

Constatou-se mediante a observação participante no campo empírico, que o recreio é o momento mais esperado durante todo o tempo de estadia de crianças na escola; é nesses quinze minutos destinados ao recreio que elas podem extravasar suas energias, correr, pular, conversar, lanchar, dentre outros fazeres que se tornam imperceptíveis frente o universo que é o recreio (SOUZA, 2009), todavia, as brincadeiras mais privilegiadas pelas crianças no recreio de Escolas da Resex-Mar, são brincadeiras tradicionais.

Por ser uma atividade com características históricas e culturais, as brincadeiras tradicionais são um fazer que se mantém praticável na maioria das sociedades contemporâneas (KISHIMOTO, 2000). Nas escolas do entorno de manguezais, as brincadeiras tradicionais marcam a identidade sociocultural das crianças, pois a brincadeira permite que a criança tenha acesso à cultura local, tal como ela é (BROUGÈRE, 2010). Essa identidade sociocultural é construída pela predominância das brincadeiras tradicionais, identificadas nos discursos das crianças como uma das mais praticadas, tanto na hora do recreio, como em outros ambientes das comunidades. Destacamos dentre as brincadeiras mais praticadas no cotidiano das comunidades, como soltar pipa, tomar banho no rio, andar de bicicleta, brincar de casinha, brincar de comidinha, subir na árvore, brincar de roda, baladeira, amarelinha, ciranda e bom barqueiro. Nas polifonias das vozes de crianças são essas brincadeiras tradicionais que emergem discursivamente do universo de infâncias da Amazônia bragantina.

A brincadeira para Friedmann (1996) é ação de brincar e remete em um comportamento espontâneo que decorre de uma atividade não estruturada. A criança escolhe do que quer brincar e como quer brincar. Para Brougère (2010) o brincar é algo que se aprende. A brincadeira para Souza (2009, p. 81) é o "resultado de relações entre as crianças, permeadas de culturas infantis, é o lugar de criação", ou seja, "a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar e a interagir com o outro". No dizer de Souza (2009), "certamente, existe muitas brincadeiras que podem ser transmitidas às crianças por elas próprias ou pelos adultos, como as brincadeiras tradicionais recorrentes no recreio".

As brincadeiras de vertente tradicional, por exemplo, pira pega, jogar peteca, observadas no recreio e praticadas em Comunidades da Resex-Mar, são recriadas pelas crianças e se constituem em culturas infantis. O brincar tradicional marca as brincadeiras realizadas por elas se modificam e ganham visibilidade por meio do tempo e do espaço do recreio, nas interações entre crianças e criança-adulto.

Os brincares e brincadeiras presentes nos enunciados discursivos de crianças da Amazônia bragantina contribuem para manter viva a memória

dessas brincadeiras tradicionais de suas comunidades, assim como contribuem para a construção das culturas infantis que perpassam a história de cada criança e se firma a brincadeira de pira como uma das mais praticadas no espaço do recreio das escolas pesquisadas.

Brincar de pira

O recreio como um espaço privilegiado para a ação do brincar de crianças, em que elas manifestam a preferência pela brincadeira de pira, que se modifica conforme o contexto cultural, perpassa a pira por variações. Tradicionalmente, a brincadeira de pira-pega, pira-cola, pira-congela, pira-alta, pira-bujão são usualmente conhecidas e praticadas em todo o território nacional.

A brincadeira de pira evidenciada pelas crianças no tempo do recreio parte de uma estrutura organizacional prévia. Primeiramente, elege-se qual pira será brincada; essa escolha fica a critério de uma criança, que usa da persuasão para convencer os colegas. Ela consegue motivar o grupo a realizar a brincadeira de sua preferência.

A relação existente entre a criança que consegue motivar o grupo (falante) e as crianças que recebem o discurso (ouvintes) é definida por Bakhtin (2011) como uma relação de comunicação discursiva, que se constitui por meio de processos ativos "de discurso do falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte". É uma estrutura esquemática discursiva que as crianças constroem suas relações hierárquicas no brincar e definem quais brincarias serão realizadas, pois as crianças ouvinte, ao compreender "o significado do discurso [...], concorda ou discorda" do enunciador (BAKHTIN, 2011, p. 271).

O segundo momento é a definição de quem vai ser a "mãe", título dado à criança que vai ser o encarregado de pegar ou "colar" as outras crianças; nesse momento, as tomadas de decisão não são mais postas por meio de discursos de maior aplicabilidade, a escolha é realizada por um ritual denominado de "casinha". As crianças exemplificam essa ação do brincar em seus enunciados discursivos.

> **[João]:** tem que fazer a casinha primeiro antes de começar, aí tem que colocar o dedo, se pegar é a mãe.
>
> **[Adriano]:** E tem que cantar a música: Quem quiser brincar de pira pega coloca o dedo aqui, que a casinha vai fechar, um, dois, três e já.
>
> **[Pesquisadores]:** E como é que faz essa casinha?
>
> **[Pedro]:** Assim oh! essa mão (mão direita), vai aqui em cima desse dedo (dedo indicador da mão esquerda), aí forma a casinha, aí tem que ser muito rápido, se não o dedo prende aí vira a mãe!
>
> **[Igor]:** Só pode começar se tiver primeiro a casinha.

Como uma atividade que antecede as brincadeiras, que são necessários; mãe e casinha, marca o início das estratégias no brincar, pois de acordo com o que enunciam as crianças, "ser a mãe não é legal". Por esse motivo, o momento do brincar de casinha exige muita atenção e agilidade. Tal como exemplifica a criança Pedro que se faz necessário ter agilidade em retirar o dedo da coberta feita por uma das mãos das crianças.

As diversas ações humanas no dizer de Bakhtin (2011) estão permeadas pelo uso da linguagem verbais e gestuais. Na ação enunciada pelas crianças foi possível evidenciar o uso da linguagem oral e corporal, ações entrelaçadas corpo e mente, que se relacionam como elos indissociáveis, pois o ritmo da música cantada pelas crianças determina a ação corporal realizada para a retirada do dedo indicador do brincar de casinha.

Tão logo as escolhas de quem será a mãe, são deliberadas as regras para o grupo e para a criança escolhida como a mãe. Tal como um acordo firmado em grupo, as regras estabelecidas devem ser seguidas, caso contrário, a criança que não cumpre é retirada da brincadeira.

Observa-se, que as relações comunicativas e interativas no ato da brincadeira entre os brincantes é um elemento essencial sustentado pela necessidade de manter a brincadeira conforme os acordos cordiais, isso mostra que o não cumprimento pode ser que o brincar não chegue ao fim, devido ausência de comunicação clarificada entre as crianças.

As brincadeiras reinventadas no tempo do brincar no espaço do recreio, deram origem para muitas brincadeiras de piras. Assim a criança enuncia como se brinca a pira-bujão. As crianças são provocadas para descrever a pira bujão.

> **[José].** Oh! Tem que ter um litro pra poder brincar, aí pega esse litro e coloca no meio do terreiro, aí tem que chutar, aí o outro que é a mãe pega o bujão, e o resto vai se esconder. Aí coloca no meio de terreiro, aí se achar um, a mãe bate no litro, aí se o outro que tá escondido ver o litro, ele pode correr e chutar o litro, aí está todo mundo salvo, aí começa a brincadeira de novo, aí tem que se esconder da mãe. Aí vai brincando até a mãe achar todos.

As brincadeiras de cunho tradicional possuem organizações e regras fixadas historicamente, pois são compreendidas e interpretadas pelas crianças, conforme fica latente no discurso da criança José. O enunciado de José evidência em seu esquema discursivo a estrutura organizacional da brincadeira de pira-bujão já construída em um outro contexto histórico-social.

Nesse sentido todo discurso "[...] que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. [...] cheio de palavras interiores. [...]. [...], que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (BAKHTIN, 1999,

p. 147- 148). Nessa perspectiva, mesmo que o discurso narrativo da criança seja marcado por elementos já enunciados por outros sujeitos, ela consegue reestruturar esse discurso, de tal modo que o torna seu. A reestruturação discursiva acontece nos enunciados discursivos da criança Ricardo, que ao ser questionado como eles aprendem as brincadeiras de pira, respondeu: "ah! Professor! a gente que já nasce sabendo brincar de pira", ou seja, aprendeu com o outro, mas o tornou seu.

O enunciado discursivo mostra a apropriação da brincadeira, uma vez que a criança está inserida em um determinado contexto cultural, aprende nas interações entre o eu e o outro, pois já nascem inseridas em uma organização social (CORSARO, 2002). E se vão se constituindo ao longo da vida, bem como os discursos se concretizam nos processos de aprendizagem do cotidiano cultural e escolar, o que permite a elas aprender a brincar, criar e recriar outras formas e possibilidades de brincadeiras (SOUZA, 2009).

O ato de brincar se sustenta por várias formas de interpretação e apropriação do mundo natural, pois propicia à criança essas trocas de experiências com o mundo do adulto. Isso significa dizer que as crianças da Amazônia bragantina nas relações dialógicas por meio do brincar e de brincadeiras tradicionais tem acesso as construções históricas da cultura de sua Comunidade, ainda tem a possibilidade de construir e reconstruir outras brincadeiras tomando como base um brincar tradicional.

Que brincar de pira é esse?

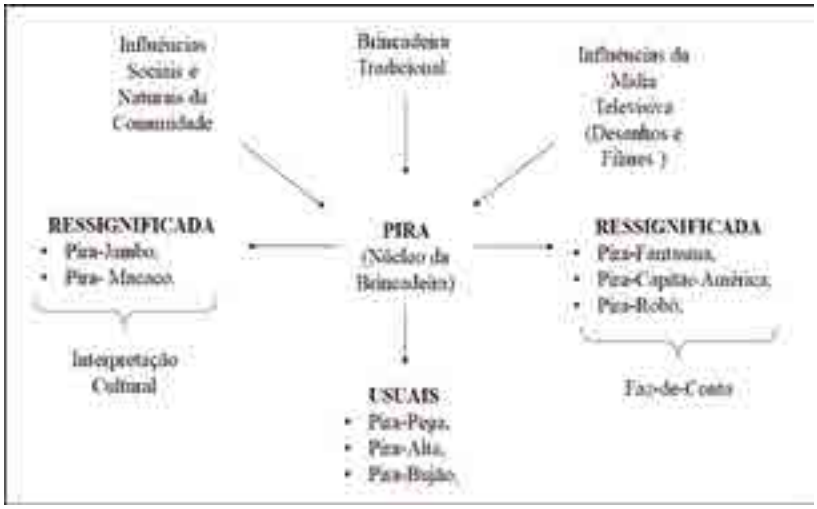
O faz de conta manifestados nas brincadeiras tradicionais de crianças da Amazônia bragantina permite a elas ressignificarem práticas culturais pelo brincar de pira. Os enunciados revelam o potencial de criatividade, interpretação e ressignificação presente nas brincadeiras de crianças interlocutoras desta pesquisa. A criatividade identificada nas várias formas de se brincar de pira se apresenta como uma linguagem (BROUGÈRE, 2010), que possibilita à criança ter contato com outras experiências pelas brincadeiras.

As crianças da Amazônia bragantina compreendem as culturas de suas Comunidades ao recriarem outro modo de brincar a partir da matriz da brincadeira pira, que no dizer de Kishimoto (2011, p. 43) "muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outras modificam-se, recebendo novos conteúdos [...]". Por isso, nesse campo de modificação que mostramos as brincadeiras ressignificadas e as mais brincadas pelas crianças da Resex-Mar no tempo do recreio. Os enunciados discursivos revelam outras brincadeiras de piras, a saber: pira-macaco, pira-jambo, pira-robô, pira-Capitão América e pira-fantasma.

As brincadeiras de pira ganham sentido e significados conforme o contexto cultural se modifica, uma vez que são marcadas por características do

lugar, pela dinâmica social das comunidades, outras vezes influenciadas pela tecnologia e pela mídia, quando elas têm acesso a essa informação, assim, a Figura 1 mostra o diagrama que ilustra a relação estabelecida entre brincadeira tradicional e brincadeiras ressignificadas por crianças no contexto de Comunidades Tradicionais da Resex-Mar.

Figura 1 – Diagrama ilustrativo de brincadeiras tradicionais ressignificadas pelas crianças da Amazônia bragantina



Fonte: Diagrama discursivo (autores), 2018.

O diagrama discursivo revela os processos culturais que modificam as brincadeiras de pira e formam outros modos de brincar de pira. A pira, brincadeira tradicional usual, é o núcleo do brincar, ela vai originar outras brincadeiras de pira que são formadas por receber influências do cotidiano social; (natural, cultural ou midiático). Essas tramas dialógicas são aplicadas pelas crianças as brincadeiras como elementos novos na base tradicional, já existente, que permitem a criação de outras formas de brincar de pira.

As brincadeiras de pira recriadas pelas crianças identificada nos enunciados discursivos foram reveladas quando se perguntou a elas, que brincar de pira é esse? Explique como se brinca e qual a diferença entre as várias piras?

> **[Jorge].** Vamos brincar de pira-fantasma. Para brincar tem que correr e colar o outro!
>
> **[Antônio].** A diferença entre uma e outra... tem que correr para pegar o outro.
>
> **[Juca].** A pessoa tem que colar a outra, aí a pessoa vem atrás da gente.

Para as crianças da Amazônia bragantina brincar de pira tem sentido diferente, cada pira tem significado diferente, não é brincado da mesma forma, assim elas anunciam que a pira-fantasma e a pira-pega não são a mesma

brincadeira. Para a criança Rodrigo a diferença reside em "É que a mãe tem que correr igual a um fantasma, mexendo os braços, e fazendo barulhos igual a um fantasma". Ele anuncia que já viu fantasma em filmes, televisão e assistindo desenho animado, por isso explicou o movimento feito pelos fantasmas.

Os discursos anunciados pelas crianças interlocutoras desta pesquisa marcam a ressignificação de uma brincadeira pertencente exclusivamente a esse grupo geracional. A brincadeira de pira-fantasma é comumente praticada pelas crianças no recreio da escola de Taperaçu-Campo, por esse motivo elas revelam uma compreensão bem estruturada de brincadeira de pira, mostram um elo organizado entre si, apontam para um único discurso, que narra a organização dessa brincadeira (BAKHTIN, 2011).

A produção de culturas infantis no universo de crianças da Resex-Mar por meio da ressignificação da brincadeira tradicional de pira revela a apropriação de elementos da cultura midiática (filmes e desenhos). Essa realidade permite compreender que as crianças em seus brincares conseguem introduzir novos elementos, marcando um processo produtivo-reprodutivo (CORSARO, 2002), que se sustenta na aplicação de elementos imaginários e corporais, que marcam a ação de um fantasma, na brincadeira de pira, mantendo a estrutura nuclear da brincadeira: correr e pegar o outro.

A pira-fantasma se sustenta na relação entre a pira convencional e a inclusão de novos elementos imaginários e corporais; tal como enunciado por Rodrigo, a "mãe" deve realizar movimento característicos de um fantasma, isso exige um controle corporal bem mais elaborado do que na pira comum. Ao correr a criança tem que fazer os gestos, com os braços e pernas, controlar o equilíbrio, e aplicar velocidade, e emitir sons, que lembrem o personagem usado, tudo isso aplicado em movimentos precisos, para que se possa chegar ao outro participante da brincadeira.

A brincadeira do pira-fantasma revela o processo interpretativo pelo faz de conta, pelo poder de imaginar e criar que é singular de cada criança. Para Corsaro (2011) a produção infantil não é uma questão de simples imitação em uma apropriação fiel do contexto dos adultos, mas, sim, uma apropriação criativa e dinâmica, que passa a construir a cultura de pares. A criativa presente na vida de crianças de Comunidades Tradicionais se aproxima do contexto social urbano estudado por Souza (2009, p. 89), cujos "enunciados dos discursos de crianças estão fortemente presentes a televisão e a mídia".

A pira-fantasma releva a capacidade de interpretação do mundo e o poder de ressignificação que as crianças possuem, influenciadas pelos meios de comunicação como TV, filmes e desenhos, tais como: pira-Capitão América, e a pira-robô, que marcam a inclusão de elementos característicos.

As crianças da Amazônia bragantina estão em um amplo processo de produção de culturas infantis (SOUZA, 2009) pelas mais diversas brincadei-

ras, o brincar constitui uma ação cotidiana realizada no tempo e espaço do recreio de Escolas das Comunidades da Resex-Mar, refletidas nos enunciados discursivos e nas brincadeiras de crianças.

As crianças de Tamatateua descrevem como se brinca a brincadeira de pira-jambo e pira-macaco no tempo do recreio escolar. Partimos indagando como se brinca de pira-jambo? Todos podem brincar de pira-jambo? Elas anunciam a criação de outras piras.

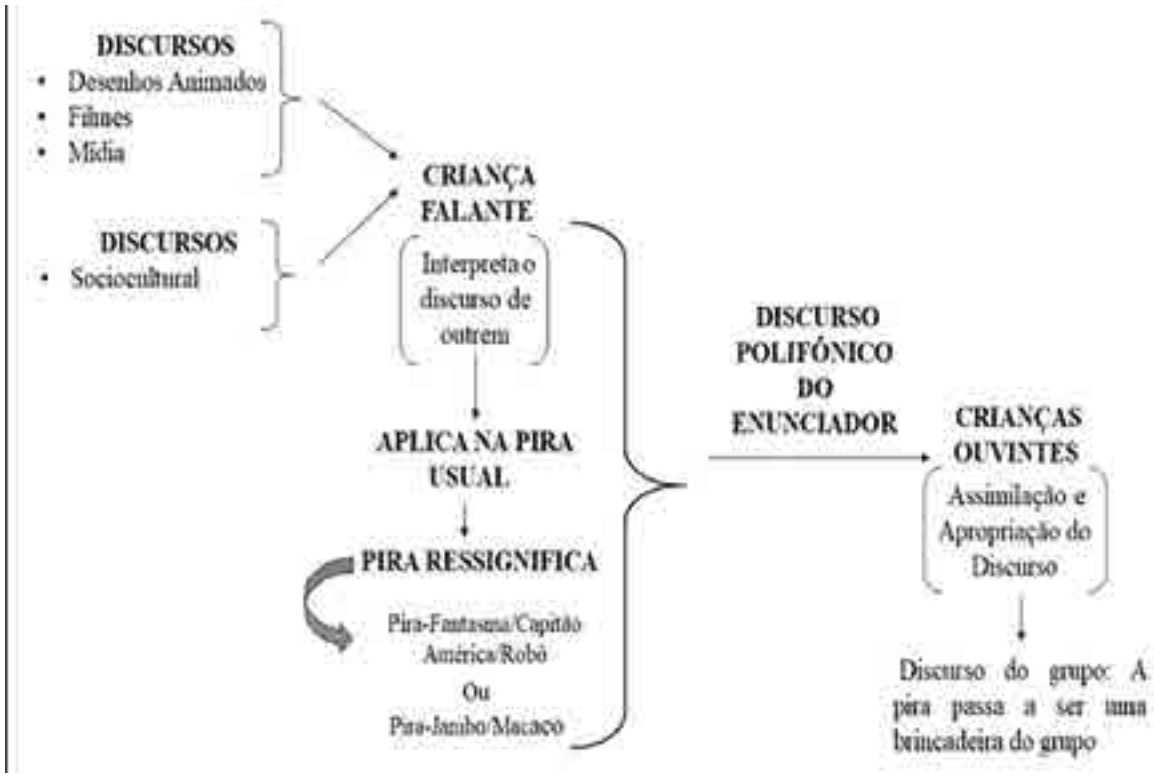
> **[Carlos].** É assim, a gente tem que achar uma árvore que tenha muito jambo, aí tem que subir no jambeiro e pegar ele, quem pegar mais ganha.
>
> **[Clara].** De pira-jambo, qualquer pessoa pode brincar. Quem quiser!
>
> **[Clara].** Depois que pegamos o jambo a gente come o jambo, ora!
>
> **[Juca].** Com todo mundo aqui da sala, meninos e meninas.
>
> **[Camila].** A gente que criou, a gente fez também a pira-macaco.
>
> **[Carlos].** A pira-macaco, é assim, quem sobe mais rápido e mais alto na árvore "rapidola" sem deixar a mãe pegar. Aí se a mãe tentar te pegar tem que subir mais alto.
>
> **[Camila].** Aqui na escola tem poucas para brincar, mais lá na casa da vovó, tem muricizeiro que dá pra brincar [...], murucizeiro, ingazeira, ixe! um monte.

As crianças revelam que brincam de pira-macaco em qualquer árvore, essas ações lúdicas se mostram relacionadas com as suas experiências socioculturais. No discurso de crianças as duas brincadeiras praticadas por elas revelam influências locais e regionais presente em seus brincares. Devido contexto da comunidade marcada pela exuberância natural, em que elas têm livre acesso à fauna e à flora da Amazônia Bragantina. Assim, esse cenário amazônico passa a fazer parte e assume centralidade nas mais diversas formas de brincares, o enunciado discursivo existente na fala das crianças, aparece "de maneira significativa num determinado momento social e histórico", porque fala da sua realidade. É por esse motivo que os elementos naturais, como frutas e animais, possuem lugar em seus brincares.

A prática de brincadeiras tradicionais e brincadeiras ressignificadas revelam a habilidade corporal, motora, interativa e social das crianças dessas comunidades, que trazem em suas brincadeiras a criação e imaginação infantil ao entrar em contato com o contexto da pesca interage com seus pares contribuindo para a construção de infâncias pelo direito de brincar (SOUZA, 2014). Assim, a brincadeira infantil marca o lugar da criança nas Comunidades da Resex-Mar pela sua particularidade em realizar as atividades do brincar em qualquer lugar.

Em síntese trazemos a Figura 2 para mostrar a construção discursiva que permeiam as brincadeiras de pira no brincar no espaço do recreio.

Figura 2 - Construção dos discursos no brincar



Fonte: Diagrama dos discursos polifônicos (autores), 2018.

O diagrama 2 mostra que os brincares são reflexo das vozes polifônicas de crianças constituídas pelo brincar na formação de brincadeiras construídas pelo contexto local. Elas se apropriam do discurso da mídia televisa e midiática para trazer elementos desse lugar para o seu local de brincar. Bakhtin (1999, p. 132) A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Ao canalizar novas palavras que teve acesso em brincadeiras a criança recria outra possibilidade de se apropriar desse dito. A nova estrutura discursiva chamada de discurso polifônico, marca as muitas vozes que constituem outras brincadeiras, que no dizer de Bakhtin (2008, p. 308) é um "conjunto de ideias, pensamentos e palavras, que passa por várias vozes". Assim, o recreio de crianças da Amazônia bragantina se configura por uma multiplicidade de várias vozes, ora a voz do eu, ora a voz do outro, ora essas vozes se cruzam e entrecruzam formando uma polifonia sobre brincares e brincadeiras no universo infantil da Resex-Mar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revela que existe nos brincares de crianças a forte influência dos contextos sociais e naturais sobre as práticas culturais das brincadeiras. Essas brincadeiras são criadas e recriadas de acordo com as suas vivências nessas comunidades, no tocante a relação estabelecida entre seus pares, pais e familiares, que em suma, estão inseridos em atividades pesqueiras, coleta de caranguejo, mexilhão, agricultura, dentre outros. Assim, observamos que as crianças trazem dos seus contextos familiares uma infinidade de conhecimento que dizem respeito a sua dinâmica de vida, que são compartilhados e reconstruídos por meio de interações entre criança-criança e dentro e fora da sala de aula.

Em meio às atividades identificadas no recreio, as literaturas estudadas permitiram a compreensão do brincar como direito, do recrio como espaço e tempo potente para as culturas infantis, um lugar para a diversão, relacionadas com o brincar, correr e lanchar. As crianças interlocutoras expressam no tempo do recreio alegria, euforia, pois reafirmam o recreio como espaço cultural de divertimento e de interação, próprio para a construção de culturas infantis.

Ter como interlocutores centrais da pesquisa crianças residentes em comunidades costeiras situadas no entorno de manguezais exigiu de nós desprendimento de não ser apenas adulto, mas o de adentrar um contexto social e cultural diferenciado das infâncias paraense, para reconhecer as particularidades do universo infantil da Amazônia Bragantina, para reconhecer as infâncias e seus brincares e brincadeiras.

As percepções construídas mediante o desenvolvimento do presente estudo permitiram compreender as infâncias bragantinas permeadas pela ação do brincar e de brincadeiras tradicionais, brincadeiras recriadas a partir de uma matriz, que são atividades essenciais ao desenvolvimento do cognitivo, social, cultural e afetivo, que se apresentam constituidora de culturas infantis pelo contexto da pesca, da extração do caranguejo e do cultivo da agricultura regional, um campo rico e produtor cultural do universo infantil amazônico.

REFERÊNCIAS

ABDALA, G; SARAIVA, N; WESLEY, F. **Plano de Manejo da Reserva Extrativista Caeté-Taperaçu.** V. I - Diagnóstico da Unidade de Conservação. Brasília: ICMBio. 109 p. 2012. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BAKHTIN, M.**Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013 Disponível em: < http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PARECER Nº: CEB 02/2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf>. Acesso em 07 de ago. de 2018.

BROUGÈRE, Gilles. Que possibilidades tem a brincadeira? In: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, É. B. de; PAPALÉO, A. L. Recreios Ativos Através do Resgate das Brincadeiras Infantis. p. 61-70. In: BOCCALETTO, E. M. A.; MENDES, R. T.; VILARTA, R. (Org). **Estratégias de promoção da saúde do escolar:** atividade física e alimentação saudável. Campinas-SP: IPES, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000787765 >. Acesso em 07 de ago. de 2018.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. In: **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. Fernanda Muller, Ana Maria Almeida Carvalho (org). São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

GUALBERTO, L.P.S; SOUZA FILHO, P.W.M. Reconhecimento de ambientes costeiros a partir da análise textural de imagens R99B SAR (banda L, polarização VV), p. 4889-4896. Em: **Simpósio Brasileiro de Sensoriamente Remoto**, Florianópolis, INPE. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net> Acesso em: 10 de Ago. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KISHIMOTO, M. T. **Jogos, Brinquedos e a Educação** (Org). 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4ºed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Brinquedos E Brincadeiras Na Educação Infantil. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, Novembro de 2010.

OLIVEIRA, F. P de. **Avaliação de impactos sócio-ambientais no litoral bragantino**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental, Mestrado em Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarinos. Campus Universitário de Bragança/UFPA, 2006.

OLIVERIA, Z. de M. R. de**. Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, A. P. V. e. **As Culturas Infantis no Espaço e Tempo do Recreio:** Constituindo Singularidade Sobre a Criança. 2009. 166 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal do Pará, Ciências da Educação, Belém, 2009.

_____. **Trabalho Infantil**: Uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho. 2014. 195 f. Tese de Doutorado em Educação- Universidade Federal do Pará, Ciências da Educação, Belém, 2014

RELAÇÕES DE ALTERIDADE A PARTIR DAS ESCRITAS SOBRE O RECREIO NA INFÂNCIA

Simone de Jesus da Fonseca Loureiro
monnyjfl@gmail.com
Universidade Estadual do Pará (UEPA)

Vania Maria Batista Ferreira
vmbgrupobase@gmail.com
Universidade Estadual do Pará (UEPA)

José Anchieta de Oliveira Bentes
anchieta2005@yahoo.com.br

Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Departamento de Língua e Literatura (DLLT)
Belém-Pará-Brasil
*Autor para correspondências: monnyjfl@gmail.com

RESUMO

Nas brincadeiras, as crianças aprendem a se relacionar com o outro por meio de regras estabelecidas o que proporciona refinar e diversificar as relações sociais. Estas relações estabelecidas na infância são importantes para a construção do ser humano, que vai se construindo com o outro, em atividades como o recreio escolar. Logo, ao pensar a infância enquanto categoria humana, toma-se a brincadeira como um momento que mais caracteriza a vida das crianças no tempo e no espaço em que vivem e exploram o mundo o que tende a ser rico na análise da interação e da alteridade. Este trabalho é uma análise das escritas de crianças do Ciclo I 3º anode uma escola da Rede Municipal de Belém. Tem como objetivo analisar, a partir dos textos das crianças que tratam do tema "Recreio", as situações de alteridades que as mesmas vivenciam no momento da brincadeira e no interagir com o outro. Trata-se de uma pesquisa documental – a Provinha Belém no ano de 2016 –, cujas escritas estão disponíveis no arquivo do Centro de Formação de Professores (CFP), utilizando a Análise Dialógica do Discurso, que tem como princípio a compreensão da escrita a partir de situações concretas, isto é, de uma linguagem viva e contextualizada. O fundamento teórico se baseia emVigotski (2016) e Bakhtin (2017). As questões norteadoras da análise são: o que as crianças descrevem sobre o recreio? Como acontecem as brincadeiras no recreio? Quais interações acontecem durante a brincadeira? Quais as relações de alteridade das crianças no recreio? Elegeu-se um número de sete produções escritas de alunos para investigar como as crianças vivenciavam o recreio na escola – com a identificação das brincadeiras, dos desejos e das necessidades. Como resultado, identificou-se que a maioria das crianças descreveu o recreio como momento de brincadeira, em que a interação é o ápice das relações sociais, revelando as

percepções de alteridade: de amizade – com o parente, com o colega da sala, de inimizade – com o aluno de outra sala, ou com o colega que não gosta, com atribuições valorativas diversas – de preguiçoso, de lento, de sucesso, de campeões, de veloz e de espertos.

Palavras-chave: brincadeira; escrita de crianças; alteridade.

INTRODUÇÃO: BRINCADEIRA E ALTERIDADE

A nossa opção pela escrita sobre o recreio está além do significado que o texto produzido representa para criança. Horário livre, tempo de lanchar, de diversão, mas sobretudo, relaciona-se aos aspectos afetivos, ou seja, a relação que a palavra tem com o contexto e as vivências afetivas que são estabelecidas entre os sujeitos em interação com o outro. Relações que surgem no recreio ligados a indivíduos reais, ou seja, entre o 'eu' e o 'outro', entendendo este outro como o colega, a professora, a pessoa que serve o lanche no ambiente escolar. "As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem" (BAKHTIN, 2017, p. 379).

O lócus da pesquisa foi uma escola da rede pública municipal de Belém, que realizou a Provinha Belém, promovida pelo Centro de Formação de Professores a cada semestre do ano. A referida prova constituiu-se de uma prática avaliativa para analisar a aprendizagem dos alunos do CI 3º ano, no que diz respeito a sua competência escritora. Vale ressaltar que neste trabalho priorizamos o que o texto nos revela como marca do aluno, ou seja, as vozes que são registradas por sua escrita singular.

O tema do recreio propiciou esse grau de intimidade que a brincadeira traz entre o 'eu' e o 'outro', a riqueza das escritas revelaram as relações de alteridade durante o recreio a partir do momento em que as crianças descreviam com quem falavam, com quem bricavam, com quem não brincavam e a forma como iam tecendo suas interações com o 'outro'. Nesse sentido, o recreio é o tempo e o espaço em que as crianças vão se constituindo culturalmente, desta forma as escritas sobre o tema possibilitaram analisar as relações de alteridade entre as crianças, isto porque "as palavras estão sobrecarregadas de entonações emotivo-volitivas, e ainda que sobrecarregadas estão sempre abertas a novas entonações" (GERALDI, 2013, p. 11).

Nesta perspectiva levantamos as seguinte questões norteadoras: o que as crianças descrevem sobre o recreio? Como acontecem as brincadeiras no recreio? Quais interações acontecem durante a brincadeira? Quais as relações de alteridade das crianças no recreio? Elegeu-se um número de seis produções escritas de alunos para investigar como as crianças vivenciavam o recreio na escola – com a identificação das brincadeiras, dos desejos e das necessidades.

Perspectiva de relações de alteridade a partir de texto sobre o recreio

As crianças, neste trabalho, são nossos grandes protagonistas. Elas vivem uma infância atrelada a um contexto social e cultural. Segundo Kramer (2007, p.15), "a infância, mais que estágio, é a categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância". Sendo a história uma categoria da infância e a brincadeira uma atividade fortemente presente neste ciclo de vida, a criança vivência por meio da brincadeira, atividades que estão presentes em sua vida. Na dinâmica dessa interação advém de um contexto histórico pelo qual a criança está inserida. Essas atividades de criação evoluem com o decorrer do tempo, e nelas estão incluídos o desenvolvimento da linguagem escrita a partir de diversas formas de representação simbólica.

Ou seja, as brincadeiras, os gestos e o desenhos são passos importante para introduzir a linguagem escrita que segundo Vigotski (2000) chamou de simbolismo de primeira ordem que evoluem para simbolismo de segunda ordem. Entendendo que a evolução dos signos na criança acontecem desde o nascimento, quando os gestos são meio pelo qual os bebês se comunicam, em seguida, são as possibilidade reais de brincadeiras que envolvem, a criação e a imaginação no momento que estão brincando. Brincadeira do tipo, faz de conta, situações imagéticas tornam-se necessárias para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Além desses, o desenho representa o simbolismo de primeira ordem sendo a expressão da fala e da representação do significado. Os desenhos são registros pictográficos que representa ajudam a criança a representa o significado do conteúdo e, posteriormente, serão substituídos por registro não de figuras, imagens, mas desenhos que caracterizem o código escrito (letras, palavras, frases e textos).

Esses passos acima citados são importantes para que o ensino da linguagem escrita aconteça no processo inicial de alfabetização. Deste modo é que vemos que a brincadeiras, os gestos e os desenhos são processos importantes para constituição da evolução da escrita, muito embora sabemos que cabe a escola intensificar e introduzir a linguagem escrita a fim de a criança alcance o "simbolismo [de] segundo ordem, que consiste en la utilización de signos de escritura para representar los símbolos verbales de la palavra" (VIGOTSKI, 2000, p.195)[213].

Como podemos perceber a brincadeira e a escrita são importantes para o desenvolvimento do simbolismo de segunda ordem. Escrever e anunciar as relações de alteridades em que são construídas no recreio são marcas de sujeitos protagonistas que vivenciam e interagem com o outro e, assim, vão se

[213]Tradução nossa para a língua portuguesa: "o simbolismo de segunda ordem, que consiste na utilização de signos escritos para representar os símbolos verbais da palavra" (VIGOTSKI, 2000, p. 195).

constituindo enquanto pessoas que têm a dizer e se comunicar socialmente por meio de suas interações expressas em seus textos.

Para tanto, buscamos na pesquisa documental o caminho metodológico necessário para análise dos dados. Os textos escritos por crianças é um documento primário suscetível de análise. Neste caso, consideramos que "as fontes primárias documentais, podem ser encontradas em arquivos, bibliotecas e em departamentos vinculados aos órgãos públicos que mantenham a prática do arquivamento de documentos" (PRADO, 2010, p. 125).

Os textos escritos que farão parte do *corpus* da pesquisa são documentos primários por pertencerem aos arquivos do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Belém (CEP/SEMEC). Trata-se de uma Provinha Belém no ano de 2016, sendo duas provas por ano – Língua Portuguesa e Matemática –, para perceber o nível em que se encontram as crianças do CI-3º ano, do ensino fundamental em leitura, escrita e matemática. Em nossa pesquisa damos relevância ao conteúdo da produção dos textos, escritos por crianças, mesmo em momentos de avaliação.

Com relação aos documentos primários seguimos dois cuidados básicos: a solicitação para ter acesso aos arquivos ao órgão responsável pelas produções e a realização das escolha de seis textos que trazem elementos de análise das relações de alteridade para constituir esta pesquisa.

Nesta pesquisa, utilizaremos a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que tem como princípio a compreensão da escrita a partir de situações concretas, isto é, de uma linguagem viva e contextualizada.

A ADD é uma metodologia que busca compreender o texto em seu contexto, considerando os elementos textuais e extratextuais, por esta razão durante toda a análise o foco esteve na mensagem produzida pela criança considerando a infância, a brincadeira, valores de amizade, de individualismo, traços culturais, os quais interferem na sua interação com o outro.

O espaço escolar é rico em acontecimentos que ressaltam as relações humanas, nesse sentido,as escritas sobre o recreio tem marcas mais precisas dessas vozes, pois é um momento em que a criança tem a liberdade de escolha, de opinar, de brincar, de se relacionar. Sendo assim, partimos do princípio que a análise dialógica dos textos nos permite perceber as relações de alteridade entre o 'eu' e o 'outro', ou ainda como esses alunos gostariam que acontecessem essas relações, expressas por suas palavras. Desta forma, todas as palavras, enunciados, produções de discursos literários, além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo no mundo de palavras do outro (BAKHTIN, 2017, p. 379).

Na ADD buscamos o sentido do texto de forma responsiva, em que o ponto de partida é o elemento primário – a escrita do aluno, mas este texto em sua análise terá também a participação do pesquisador quando contextuali-

za, quando vê a escrita dentro de uma fase da vida, com aspectos singulares, quando considera o tempo e o espaço onde acontecem os fatos. Nesse caso, o pesquisador se orienta por um dever responsivo com o texto que analisa, em um sentido ético, nesta pesperctiva,

> O sentido é potencialmente infinito, mas só pode atualizar em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele sempre deve contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela o seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um sentido (isolado) [...] (BAKHTIN, p. 2017, p. 41).

> [...] Não estamos diante de uma palavra isolada como unidade da língua nem do *significado* de tal palavra mas de um dado enunciado acabado e com um sentido concreto – do conteúdo de um dado enunciado; aqui, o significado da palavra refere uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva. Por isso aqui não só compreendemos o significado de dada palavra, enquanto palavra da língua como ocupamos em lugar a ela uma ativa posição responsiva [...] (BAKTHIN, 2011, p. 291).

Nesse sentido, a escolha metodológica para análise do texto está centrada no que a escrita do aluno traz sobre as relações de alteridade que eles estabelecem durante o recreio, requerendo uma análise minuciosa, em que deve ser observado o sentido de cada enunciado, ou seja, não cabe uma análise gramatical – sintática ou semântica –, mas a sensibilidade de destacar o sentido do discurso – linguístico e o extralinguístico –, isto é, cada aluno traz em seu texto uma situação única, irreptível, embora todos falem de um mesmo tema, cada um traz sua especificidade e diferentes relações que se concretizam nas brincadeiras. Sendo assim,

> o tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constitui – palavras, formas morfológicas e sitánticas, sons, entonações – , mas também pelos aspectos extraverbais da situação. Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreesível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes (BAKHTIN, 2017, p.228).

Análise dos dados

Para ADD escolhemos6 textos de crianças que serão descritos e analisados pelos pesquisadores. Vale ressaltar que com o cuidado ético optamos por criar nomes fictícios para preservar a identidade do aluno. Os textos dos alunos foram analisados com o foco de evidenciar as relações de alteridade

durante suas brincadeiras no recreio. Conforme o quadro 1, abaixo.

Quadro1 - Autores dos textos, idade, títulos

Autoria	Idade	Título do texto
1) André	8	Brincadeiras
2) Kadu	8	O recreio
3) Roberto	9	Minhas horas no recreio
4) Ana Clara	9	Eu gosto de brincar de vôlei e andar de patins
5) Eduardo	9	O recreio
6) Agatha	9	Como é o recreio

Fonte: Elaboração dos autores (2018).

A produção textual – a Provinha Belém do ano de 2016 – aconteceu no momento de sala de aula, com a finalidade de avaliar a priori a escrita dos alunos, mas neste trabalho a abordagem está centrada nas relações que foram sendo desveladas a partir do evento do recreio, que emergiu a partir de uma consigna que vinha com a seguinte orientação: "O recreio é um momento de brincadeiras na Escola. Escreva um texto contando sobre as brincadeiras. Com quem você brinca? Como você brinca? Qual a sua brincadeira preferida? Por que você brinca?".

Nesse sentido, a criança ao escrever sobre o recreio descreviam as brincadeiras e remetiam as escolhas das bricandeiras e de seus parceiros. O desenvolvimento da linguagem escrita oportunizava revelar as marcas de autoria, bem como suas relações de alteridade, em que a criança mostra o que pensa do outro como suas percepções, assim como o que o outro revela de si. Desta forma, nos ancoramos na concepção bakhtiniana em que "ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem território interior soberano, esta todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o *outro nos olhos ou com os olhos do outro*" (BAKHTIN, 2017, p. 323).

Durante a ADD nos debruçarmos na linguagem escrita da criança a fim de estudar sobre as interações que eram apresentadas em seus registros sobre o recreio, selecionando os acontecimentos, fatos, diálogos que demarcassem as suas relações de alteridade. Iniciamos nossa pesquisa por meio da leitura exploratória de 30 textos, observando o potencial cognitivo e cultural das crianças. Em um segundo momento selecionamos 6 textos como modo a analisá-los de forma dialógica, nesse sentindo o tema do recreio nos possibilitou percorrer pela voz da criança como suas relações com o 'outro' são construídas, o recreio por ser um espaço de intensa interação evidenciou as relações humanas que são estabelecidas entre muitos olhares e parceiros.

Com os olhares de pesquisadores que desejam intensamente ler e inferir sob os textos escritos das crianças fomos agrupando-os as analises em 5 categorias de alteridade, a saber:

Quadro 2 - Categoria de alteridade

Autoria	Idade	Título do texto	Categoria de Alteridade
1) Andreia	8	Brincadeiras	Amizade
2) Kadu	8	O recreio	Amizade
3)Ana Clara	9	Eu gosto de brincar de vôlei e andar de patins	Amizade
4) Roberto	9	Minhas horas no recreio	Amizade, Competição, Inimizade
5) Eduardo	9	O recreio	Campeão e Superioridade
6) Agatha	9	Como é o recreio	Inferioridade

Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Neste trabalho, identificamos na escrita dos alunos suas relações de alteridade que emergiram do recreio, que desvelaram situações concretas, em que as crianças nomearam seus colegas, descreveram suas brincadeiras, se posicionaram sobre seus colegas, demonstraram suas preferências, gostos, isto é, deixaram que as vozes de suas vivências no ambiente escolar ecoassem. De acordo com (BAKHTIN, 2017, p. 35) "a forma do vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação das categorias imagéticas do eu e do outro; e essa forma do eu na qual vivencio só a mim, difere radicalmente da forma do outro indivíduos sem exceção.".

Apresentamos a seguir os textos dos alunos como forma de explicitar as vozes das crianças e os elementos que sustentaram a análise dos discursos.

Análise dos textos de crianças do CI 3º ano: categoria de alteridade de Amizade

Texto 1: Aluna Andreia.

> Brincadeiras
>
> A Maria de Nazaré e a minha melhor Amiga.
>
> Na hora do lache brincamos de: pira pega e cobra-cega Vamos na biblioteca ler livros
>
> A brincadeira que eu mais gosto é pira-pega.

Na escrita de Andreia identificamos a relação de alteridade na categoria da amizade: o recreio representa o momento de se relacionar com sua melhor amiga, no caso, " A Maria de Nazaré é a minha melhor amiga". Aqui a valoração atribui ao outro uma maior relação de afetividade entre o eu e outro através da palavra "melhor", então Andreia pode ter muitos amigos, mas com que ela registra compartilhar do momento do recreio com uma pessoa em especial, com quem compartilha o lanche, as brincadeiras e o prazer da leitura de livros.

Na verdade o que possibilita a interação entre seus amigos é a brincadeira. Ela agrega os seus pares, intensifica e fortalece as amizades. Por isso, que o recreio é um espaço grandioso, em potencial, porque possibilita a criança ser protagonista. Dizer e chamar para junto de si quem deseja compartilhar as amizades. O recreio "representa um aspecto especial na rotina escolar. Muitas vezes, trata-se do único momento em que os alunos podem fazer opções: com quem conversar, de quem se aproximar, onde e como brincar"(IAVELBERG, 2010, p.1).

Texto 2: Aluno Kadu

> O recreio
>
> o meu momento é um momento mas legal Por que eu merendo e meu lanche e Pizza e chop e a compro como com as minhas colegas Por que eu brinco descanço e depois eu vou de novo pra sala de aula e começo a estuda matemática e depois bate a campa para ir embora e no recreio também bate eu gosto de brinca de monte de coisa.

"Eu merendo o meu lanche e pizza e chop e compro com minhas colegas". O aluno poderia dizer que apenas merendava, mas em seu texto insere a interação com o outro categorizando amizade pela compra do lanche com os colegas. O ato de comprar o lanche não é isolado, pois inclui o outro, este outro desta vez não é nomeado, e sim estimado como mais de um amigo, o que nos remete a entender que a "hora do lanche", que o ato "de merendar" reúne as pessoas, neste caso, definido como colegas, porque é um momento de partilha e de degustar sabores de amizade que vão para além do alimento. Na escrita que Kadu coloca poderíamos pensar que ele poderia escrever simplesmente compro meu lanche ou merendo pizza, mas a presença do outro raifica que não vivemos sozinhos.

Texto 3: Ana Clara

> Eu gosto de Bricar vôlei e andar de patins
>
> Eu gosto de bricar de tudo mas as minhas bricadeira favoritas são vôlei e andar de patins co,m meu pririma Gustavo e o meu amigo Cristiano O Gustavo e o Cristiano são o meus melhores amigos mas a veses muito chatos mas Quando acaba o dia eu tenho Que dormir – mas no dia Seguinte eu acordei tomeibanho e tomei café e esperei ele e esperei eli para irmos para escola aucharmo na escola a aula comesa 9:30 da o recreio eu brinco com a Isabela de corer 10:00 voltamo para a sala bate a campa 11:30 eu decu e espero minha mãe chegar e vol embora.

O texto de Ana Clara a começa pelo título. É um texto de alguém que se posiciona frente as suas escolhas, conforme revela este trecho: "Minhas brincadeiras favoritas são vôlei e patins com o meu primo Gustavo e meu amigo Cristiano. O Gustavo e o Cristiano são meus melhores amigos, mas as vezes muito chatos. Muito embora anuncie que atribui uma valoração

junto a seus amigos – Gustavo e Cristiano –, e ela reconhece que seus amigos têm um lado bom e um lado ruim. "É pela fresta da contradição que percebo a presença em mim do outro, em quem não me reconheço. É pela fresta que se torna possível agir com o outro, e nunca totalmente bom ou mau" (KRAMER, 2013, p. 37).

Desta forma, percebendo a ambivalência do ser humano temos a predominância no texto de Ana Clara da alteridade de amizade, embora nesta relação exista momentos de estranhamento do eu e do outro quando atribui a palavra "chato" demonstrando que ele vê no outro o quetem de melhor ou de pior, ou seja, que a relação é dialógica.

Análise dos textos de crianças do CI 3º ano: categoria Amizade, Competição, Inimizade

Texto 4: Roberto

> Minha hora do recreio
>
> Na hora do recreio eu goto de bricar de amarelinha uno e o goto fr brincar de amarelinha uno e o e eu brinco com a Tayla Taina e Tamires nos se divertimos muito as vesesdesemamos ou trocamo de figurinha brincamos de corida e eu as veses ganho.
>
> E oqueu gostaria de ter no recreio e pulapula escorrega bunda e a menina que eu não gosto e a Ana.

O Roberto relatou o que aconteceu com ele no recreio: "Minha hora do recreio". Além disso, destaca os seus gostos e as suas amizades "Na hora do recreio eu gosto de brincar de amarelinha. eu brinco com a Tayla e Tamires". Vejamos que o autor mirim, além de destacar a sua brincadeira predileta, destaca que tem dois amigos como parceiros "Tayka e Tamires", novamente a alteridade de amizade me manifesta. É uma relação que no contexto da brincadeira é tão evidenciado. Chamar o outro para brincar,"brincamos de corrida e as vezes eu ganho", partilhar momentos de brincadeira como a corrida suscita a competição, e neste contexto, a relação de alteridade predominante é a da competição, por outro a satisfação em ganhar a corrida, emergiu a categoria de competição. Este sentimento é bastante vivido no ato de brincadeira, a categoria de alteridade de amizade e competição se evidenciou.

Ainda no fim de seu texto, o autor faz questão de demarcar que "a menina que eu não gosto é a Ana". Ele expôs um sentimento que é real que é o de não gostar ou o de gostar, isto significa que durante o recreio a criança tem suas preferências e livre vontade para brincar com quem deseja, não se importa em dizer ou registrar. Neste caso, vemos que no recreio as relações de alteridade de inimizade são presentes. É revelada por palavras também.

Análise dos textos de crianças do CI 3º ano: categoria Campeão e Superioridade

Texto 5: Eduardo

O recreio

Os meus recreios sãos muito legais Por que eles e elas Brincão merentão correm e eu sei brinco muito nos recreios eu a ANA PAULA e o victor e jesica o Leonardo a maria luiza e o gabriel e a Kamilly e a emely e o Lucas e a Ester e a Juicy todos da minha sala e muito legais e eles com correm muito mas eu Kauã corro muito rapito Por que eu tenho ums nove anos ums delis ai tem 8 anos otros tem 7 eu sou mas grande ums e Pequenos mas eu so muito grande eu corro muito mas um recreio vei ai mas co que da na hora de ir embora eu tenho que ir embora a minha Prima e muito legais no recreio do (3) ano mas que eu queria ficar para mim ir Para o recreio a minha mãe ja veio me busca thal.

Eduardo traz na suas relações de alteridade as marcas da valoração, no uso das expressões "legais", "corro rápido", " sou mais grande", "uns e pequeno", "sou muito grande". Inclusive quando ele destaca em sua frase: "Eles correm muito mas eu Kauã corro muito rápido porque eu tenho 9 anos uns deles tem 8 e outros tem 7, eu sou mais grande eu corro muito [...]".

Vejamos quea relação que o aluno faz da idade, tamanho e velocidade são atribuições valorativas que relacionam dois extremos de sucesso, de campeões – veloz e espertos e de inferioridade – lento. São marcas integrantes da interação, ou seja, na forma constitutiva em que Eduardo se vê e enxerga o outro. Logo, a interação é essencial, pois o sujeito se constitui na relação com o outro e nesse percurso de olhar para si, olhar para o outro e voltar para si é um movimento que só se estabelece pela alteridade.

Análise dos textos de crianças do CI 3º ano: categoria Inferioridade e opressão

Texto 6: Agatha

Como é o recreio

brinco com minhas amigas de pira pega com minhas amigas depois eu vou no refeitorio e lancho e descanso e depois eu vouto a brincar a minha brincadeira preferida e a pira pega quando esta quase para bate agente vouta pra sala e faz deve que o meutiopasa deve no quadro e agente faz mas preguisozo que não faz nada e o rogerio e fulho reza quando esta quase pra bater eu faso todo o meu deve e quando acabo eu fico quieta com meu lugar e espero bater bateu a campa eu brinco de pira juda e sique esconde edepois eu tenho que ir embora para casa.

Nesse texto Agatha revela por meio do enunciado a alteridade de inferioridade quando denomina o colega como "preguiçoso", ao mesmo tempo que se atribui o valor de quem faz o dever e fica quieto tem a certeza de ter direito de ir para casa, enquanto o preguiçoso tem que rezar para ter a liberdade de sair de sala, conforme o seguinte trecho: "O meu tio pasa deve no quadro e agente faz mas preguiçoso que não faz nada e o rogerio e eu fulho rezando quando esta quase para bater eu faso todo o meu deve e quando eu acabo eu fico quieta no meu lugar e espero bater", neste momento revela-se um pouco da rotina daquela sala de aula, revelando uma relação de opressão porque só será liberado aquele que seguir um determinado padrão de comportamento.

Desta forma, a palavra "preguiçoso" vem carregada de um caráter ideológico, em que aquele que não faz o dever merece castigo, assim a sala de aula mostra a dicotomia do bom e do mau aluno, o recreio que deveria ser direito de todos, surge como premiação ou como mérito para aqueles que não só fazem a atividade, mas que ficam em "silêncio" e "quieto". Nesse discurso o recreio revela a relação de alteridade que o aluno tem com o professor com predomínio do monologismo, pois ele é quem autoriza as características dos alunos que podem ir ao recreio e interagir durante as brincadeiras, apesar desse momento escolar ser para todos. "Por isso aqui nã só compreeendems o significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo e desacordo, de estímulo para ação" (BAKHTIN, 2017, p. 291).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESCRITA QUE SALTA AOS OLHOS SOBRE AS BRINCADEIRAS NO RECREIO

A brincadeira principalmente na infância possibilita uma intensa interação, em que as crianças expressam seus sentimentos em relação ao 'outro', ou seja, quem elas têm mais empatia, com quem tem menos empatia, quais são suas preferências de brincadeiras.

A escrita sobre o recreio apresentou que o momento da brincadeira é marcado por relações de alteridade, o ato de brincar não apenas diverte, mas é repleto de relações humanas, das quais emergiram as categorias de alteridade. Vale ressaltar que a categoria de alteridade predominante nos textos foi a da amizade, mas também revelou que o recreio também é um espaço de escolhas, a presença dos nomes dos colegas como amigos ou não amigos revelou que as crianças tem suas preferências, se agrupam, se separam de um modo bem expressivo.

Na ADD cada escrita apesar de ter o mesmo tema, tiveram a marca da autoria das crianças, refratando como brincam, como se relacionam com os seus pares emergindo categorias amizade, competição, inimizade, superioridade e inferioridade. Todas essas relações são ricas para a construção da

identidade pela perspectiva da alteridade, ou seja, a criança vai se constituindo socialmente no seu lar, na igreja, na escola.

Desde modo, os textos possibilitaram perceber as relações de alteridade na escola a partir do recreio, mas também revelaram a realidade da sala de aula, como no texto de Agatha em que a escola ainda se mostra tradicional em que o recreio é uma negociação de comportamentos estabelecido pelo professor de classe, assim a alteridade se manifestou de opressão.

Ademais, este trabalho congrega o que é de relevante, a criança como sujeito social e humana que se posiciona frente as relações de alteridade. Ela é um sujeito que brinca e, além disso, é um sujeito que em colaboração com o outro, aprende pouco a pouco a conviver em sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.**Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévisk**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução Paulo Bezerra. Notas da tradução russa de sergueiBotcharov. São Paulo: Editora 34, 2017b.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz os educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.

IAVELBERG, Catarina. Hora do recreio: as lições do intervalo. In: **Revista Nova Escola** Coluna C. 01 de Fevereiro de 2010. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/ 661/hora-do-recreio-as-licoes-do-intervalo> acesso em: 02 maio 2018.

KRAMER, Sonia. *A educação como respostaresponsável: apontamentos sobre o outro como prioridade.* IN:FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 29-40.

PRADO, Eliane Mimesse. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. ***Intermeio***. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação. Campo Grande, MS, volume. 16, n. 31, p. 124-133, jan./jun. 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. 2. ed. Madri:Visor, 2000, t III

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESTÉTICA E DA ÉTICA NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE RACIAL DE CRIANÇAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Sileide de Nazaré Brito Gonçalves
Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará
Grupo de estudo e pesquisa: Infância, Cultura e Educação Infantil - ICEI
*Autor para correspondências: sileideb@ahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho evidencia as representações sociais de crianças da Educação Infantil do Campo sobre a estética e a ética na perspectiva na perspectiva da diversidade racial. É um recorte de pesquisa realizada no PPGED-UEPA. Objetiva compreender como as crianças representam os significados sociais, constroem suas percepções raciais as consequências dessas representações para seu processo de socialização no espaço escolar. Os sujeitos são 24 (vinte e quatro) crianças de 05 anos de uma escola de Educação Infantil localizada na Vila Agropesqueira de Aturiaí no município de Augusto Corrêa-PA. A instituição de Educação Infantil constitui em um espaço de encontro de crianças diferentes em sua etnia, raça, gênero, identidades e subjetividades. O estudo parte da criança concreta, detentora de uma cultural, capaz de representar suas vivências e formas de ser e estar no mundo. O referencial teórico-metodológico aporta na Teoria das Representações Sociais Moscovici (2003) e Jodelet (2001), por ser considerada matéria-prima para a análise das questões sociais. A Sociologia da Infância a pas crianças são atores sociais e, portanto participantes nos processos de investigação científica, como sujeitos de direitos. Em relação a Diversidade Racial tomamos como referencial os estudos de Cavalleiro (2001; 2015), Gomes (2010), Fazzi (2012). Pesquisa de campo com abordagem qualitativa com enfoque sócio histórico. As estratégias para o levantamento do corpus levaram em consideração cuidados éticos da pesquisa com crianças e a análise do conteúdo. Observar, ver, ouvir e valorizar as produções das crianças como estratégia para entendimento de seu mundo. Técnicas utilizadas foram: observação participante, oficina de desenhos e as narrativas das crianças. Os resultados evidenciaram que as crianças, mesmo tão pequenas, já manifestam seus gostos e preferências estéticas, principalmente em relação percepção estética do bonito e do feio elaborado socialmente. As objetivações e ancoragens das crianças em relação às percepções estéticas raciais são construídas em torno do significado de que “ser loura”, “ser branca” e “possuir cabelos amarelos”, são características de pessoas bonitas, enquanto “ser feia é ser “muito preta”. A análise de conteúdo dessas representações nos possibilitou o entendimento de que tais atitudes influenciam

diretamente nos modos de ser e estar da criança na sociedade, pois o modo elas representam seus corpos interferem nas suas relações, em seu senso de justiça, e em suas atitudes éticas com as outras crianças no espaço escolar. Essas representações estão baseadas em valores, atitudes e conceitos que a criança está construindo e internalizando sobre a diversidade racial nas interações com seus pares, uma vez que vão construindo pela realidade exterior. É de fora que as crianças levam para dentro de si a autenticidade de sua personalidade e identidade.

Palavras-chave: Representações Sociais. Crianças. Diversidade Racial

Apresentação

Este trabalho evidencia as representações sociais de crianças da Educação Infantil do Campo sobre a estética e a ética na perspectiva da diversidade racial. É um recorte de pesquisa realizada no PPGED-UEPA. Objetiva compreender como as crianças representam os significados sociais, constroem suas percepções raciais as consequências dessas representações para seu processo de socialização no espaço escolar. Os sujeitos são 24 (vinte e quatro) crianças de 05 anos de uma escola de Educação Infantil localizada na Vila Agropesqueira de Aturiaí no município de Augusto Corrêa-PA.

A instituição de Educação Infantil constitui em um espaço de encontro de crianças diferentes em sua etnia, raça, gênero, identidades e subjetividades. O estudo parte da criança concreta, detentora de uma cultural, capaz de representar suas vivências e formas de ser e estar no mundo.

O referencial teórico-metodológico aporta na Teoria das Representações Sociais Moscovici (2003) e Jodelet (2001), por ser considerada matéria-prima para a análise das questões sociais. A Sociologia da Infância a partir de Corsaro (2011), Sarmento e Gouveia (2008) e Sirota (2001) que compartilham que as crianças são atores sociais e, portanto participantes nos processos de investigação científica, como sujeitos de direitos. Em relação a Diversidade Racial tomamos como referencial os estudos de Cavalleiro (2001; 2015), Gomes (2010), Fazzi (2012).

Foi realizada uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa com enfoque sócio histórico. As estratégias para o levantamento do corpus levaram em consideração cuidados éticos da pesquisa com crianças e a análise do conteúdo. Observar, ver, ouvir e valorizar as produções das crianças como estratégia para entendimento de seu mundo. Técnicas utilizadas foram: observação participante, oficina de desenhos e as narrativas das crianças.

Os resultados evidenciaram que as crianças, mesmo tão pequenas, já manifestam seus gostos e preferências estéticas, principalmente em relação

percepção estética do bonito e do feio elaborado socialmente. As objetivações e ancoragens das crianças em relação às percepções estéticas raciais são construídas em torno do significado de que "ser loura", "ser branca" e "possuir cabelos amarelos", são características de pessoas bonitas, enquanto "ser feia é ser "muito preta".

A análise de conteúdo dessas representações nos possibilitou o entendimento de que tais atitudes influenciam diretamente nos modos de ser e estar da criança na sociedade, pois o modo elas representam seus corpos interferem nas suas relações, em seu senso de justiça, e em suas atitudes éticas com as outras crianças no espaço escolar. Essas representações estão baseadas em valores, atitudes e conceitos que a criança está construindo e internalizando sobre a diversidade racial nas interações com seus pares, uma vez que vão construindo pela realidade exterior. É de fora que as crianças levam para dentro de si a autenticidade de sua personalidade

Referencial teórico-metodologico do estudo e seus sujeitos

Neste momento, cabe-nos aqui discutir – no sentido de "compreender para transformar" (FREIRE, 2014) – as representações sociais da estética e da ética na perspectiva da diversidade racial de crianças em escolas de educação infantil do campo onde, também, os estereótipos da pessoa negra levam a desvalorização estética e posturas antiéticas em nossa sociedade. Sua difusão influencia de forma pontual e decisiva o imaginário social das crianças e dão consistência a vozes que inferiorizam a pessoa negra e naturalizam histórica e socialmente sua condição e característica distintas de um padrão branqueado.

Neste contexto, a Teoria das Representações Sociais, embasa teórica e metodologicamente este estudo, tendo em vista que elas são uma forma simbólica de expressar o conhecimento do cotidiano sendo construídas a partir de uma realidade comum e social. Por conta disso todas as interações humanas pressupõem representações que influenciam o comportamento do indivíduo que vive em sociedade, isso se dá por ela ser produto e processo de uma atividade mental.

As Representações Sociais - RS assumem um papel de orientação de condutas e práticas sociais, pois possui relação direta com a linguagem, ideologia e imaginário social. Para tanto, a comunicação assume um papel relevante, uma vez que é a partir dela que as representações são reconstruídas para então contribuir com a formação de tais condutas e orientar as comunicações sociais pelo diálogo e pela troca de conhecimento (MOSCOVICI, 2003).

Cabe pontuar que esta teoria sinaliza uma alternativa para compreensão dos comportamentos cotidianos dos grupos sociais e dos sujeitos considerando-o em sua totalidade, enquanto ser que pensa, age e sente por meio de uma relação dialética. Jodelet (2001) considera que a representação social diz res-

peito à maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida cotidiana, as informações do nosso contexto, os acontecimentos, as pessoas, etc., ou seja, diz respeito aos conhecimentos que acumulamos a partir de nossa experiência, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, pela educação e pela comunicação social (SÁ, 1993).

O estudo e as pesquisas sobre representações sociais têm trazido significativos avanços para compreender os fenômenos sociais, psicológicos e cognitivos das condutas e das práticas sociais. Por isso a importância desta teoria para compreensão de situações vivenciadas na educação infantil, em especial às atitudes éticas e estéticas, visto que estas muitas vezes estão carregadas de representações discriminatórias que levam à exclusão de sujeitos do ato educativo, em especial as crianças.Encontramos em Oliveira (2005) a possibilidade de uma prática ética e democrática através do diálogo, uma vez que

> Esse *conversar com o outro*, escutando o "dizer da palavra" do outro, constitui-se numa prática ética e democrática. "Dizer a palavra" que se configura no estabelecimento de uma relação de diálogo e comunicação com o outro. Ao dizerem a palavra, homens e mulheres expressam em suas falas as suas representações, seus desejos e angústias, a sua concepção e posição de mundo (2005, p. 165, grifos da autora).

Reafirma-se, portanto, a necessidade de uma relação de comunicação social através do diálogo na Educação Infantil na perspectiva de elaborar representações sociais positivas. Para tanto a comunidade escolar precisa de sólida formação, de modo a compreender a escola em sua função social e cultural, superando práticas segregadoras de coletivos diversos e o conhecimento padronizado pela racionalidade, cientificidade, cultura e civilização.

É oportuno reiterar que o uso das Representações Sociais nesta pesquisa se dar pela sua contribuição nas investigações da vida cotidiana das crianças, pois "[...] as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise social e também para ação pedagógico-política de transformação, pois retratam a realidade segundo determinado segmento da sociedade" (MINAYO, 2011, p.91). Sendo assim, neste trabalho as crianças são consideradas como sujeitos legítimos de representações sociais, visto que estas estão diretamente relacionadas com a influência da comunicação que compartilham socialmente, associadas a uma cadeia de significações que passam a fazer do seu cotidiano.

Os sujeitos deste estudo são crianças, situada em contextos sociais, culturais e históricos peculiares, capazes de falar sobre as experiências de seus mundos sociais e culturais. Participaram deste estudo 24 (vinte e quatro) crianças de 05 anos matriculadas na pré-escola nível II, sendo 12 (doze) meninas e 12 (doze) meninos. A organização familiar das crianças é composta em sua maioria pela presença do pai, da mãe e dos irmãos, além da inclusão,

pelas próprias crianças, em sua composição familiar demais parentes como avós, tios (as) e primos (as), tendo em vista que estes residem em única residência. Surgiram ainda crianças com o padrasto em sua composição familiar, bem como as que não contam com a presença da mãe ou do pai nessa composição. Há ainda casos onde a organização familiar é marcada pela ausência tanto do pai quanto da mãe, e as crianças moram com avós e/ou demais parentes. Esses dados podem ser visualizados no gráfico 01:

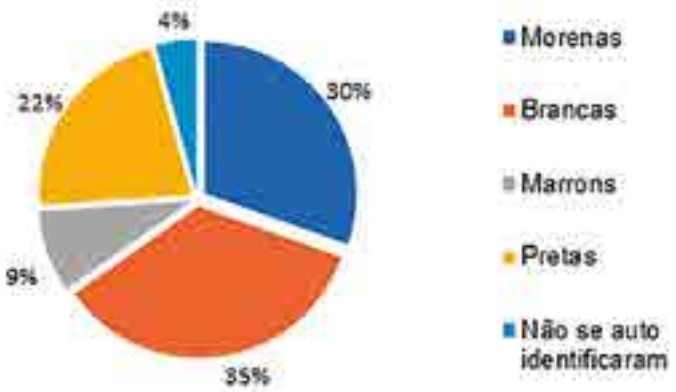
Gráfico 1 – Composição Familiar das Crianças

Fonte: Pesquisa com as crianças, Gonçalves, 2017

Os dados acima são importantes para tentar compreender a convivência fora do ambiente escolar, pois para considerar o grupo crianças como sujeitos na pesquisa é preciso articulá-lo à questões relacionadas ao gênero, a raça e a sua organização familiar e social.

Constatou-se que essas crianças carregam em sua formação indentitária fortes marcas da diversidade racial de sua comunidade. Foi possível perceber que 07 crianças se auto identificaram como morenas, 08 como brancas, 02 como marrons e 05 como pretas, dentre elas 02 não se auto identificaram, como se observa no gráfico 02:

Gráfico 2 – Auto identificação das crianças segundo a cor/raça



Fonte: Pesquisa com as crianças, Gonçalves, 2017

De acordo com a análise, percebemos que 61% das crianças se auto-identificaram como morenas, marrons e pretas, 35% como brancas e apenas 4% preferiram não identificar a sua cor. A ausência da identificação racial nos documentos da escola evidencia uma questão que merece atenção, já evidenciada por estudiosos como Munanga (2004), o qual afirma não ser simples definir quem é ou não negro no Brasil, destaca que o sistema classificatório racial em nosso país é complexo. Segundo ele "há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras" (MUNANGA, 2004, p. 52).

A participação ativa das crianças nas pesquisas cientificas, exige cuidados éticos para assegurar, proteger e afirmar suas capacidades como sujeitos de direitos, pois um referencial teórico que que vê a infância como categoria social e sujeitos da história também almeja por cuidado e atenção na hora de pesquisar com elas. (KRAMER, 2002). Deste modo, esse estudo foi baseado nos princípios éticos e científicos dispostos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNE, sendo assim primamos pelo:

a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

c) garantia de que danos previsíveis serão evitados;

d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, 2012).

Tais medidas foram tomadas para garantir a integridade das crianças, visto que os riscos se faziam presentes em várias situações vivenciadas no decorrer da pesquisa, dentre elas a garantia de escolha de nomes fictícios para resguardar sua identidade, cuidado com os registros fotográficos garantiu sua privacidade, transcrição minuciosa de suas falas e atenção para que a coleta de dados não atrapalhasse a rotina de suas atividades de aula, além da assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por seus representantes legais e do TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para que fosse devidamente assinado pelas crianças.

Torna-se evidente ressaltar que a criança, neste estudo, foi considerada ativa e construtora de seu mundo a partir do que o cotidiano lhe fornece e por ser assim entendida, acredita-se que sua mente, obviamente, produz pensamentos, dentre eles a imaginação, a qual é responsável pela criatividade e in-

venções infantis. A imaginação contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criança, em especial para a formação intelectual e o desenvolvimento da linguagem. Diante disso, argumenta-se também que a imaginação é fundante nas representações sociais de crianças pequenas, visto que elas são sujeitos em desenvolvimento, e este, se dá através de um processo social onde as atividades e pensamentos são estruturados e representados socialmente.

A Teoria das Representações Sociais tem como premissa que o senso comum se constrói a partir das interações sociais, as quais são cheias de significações e representações preexistentes, as crianças por sua vez, nascem nesse mundo já carregado de representações construídas pelos mais velhos. Duveen (2011) corrobora com tal ideia ao enfatizar que "a criança nasce em um mundo que já está estruturado pelas representações sociais de sua comunidade, o que lhe garante a tomada de um lugar em um conjunto sistemático de relações e práticas sociais" (p. 213).

De modo geral a criança nasce envolvida por representações sociais dos adultos e à medida que as interioriza vai se tornando participante dessas representações. Todavia, pela sua característica ativa vai criando suas próprias representações que apesar de serem interpretadas a partir do mundo adulto é elaborada com base em uma configuração infantil, por conta disso, suas interações sociais precisam ser analiticamente observadas.

Diante dessas considerações denota-se que as representações de crianças pequenas se constroem a partir da interpretação, transformação e recriação de outras culturas, uma vez que as crianças "[...] rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares" (CORSARO, 2011, p. 134). Ainda menciona-se, que para captar as representações sociais das crianças faz-se necessário estabelecer uma relação fundamentada em elementos característicos da forma infantil de se expressar e de relacionarem-se com o mundo, tais como: a brincadeira, a imaginação, o faz de conta, etc.

Sendo assim, o estudo elencou a abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico visto que "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2009, p. 21). Sendo a Diversidade Racial parte da realidade social e do cotidiano das crianças, elas agem, pensam e interpretam ações dentro e a partir do que ela vivencia, compartilha com seus pares seus modos de ver e pensar.

As estratégias para a coleta dos dados e para a análise do conteúdo foram mediadas pela atividade criadora das crianças, e possibilitaram romper "com práticas de pesquisa que foram historicamente avessas ao novo, à inventividade e a criação humana" (MOLON, 2008, p. 64). O enfoque sócio histórico assumiu sua importância a medida que ele mostrou-se extremamente profícuo no sentido de propor rupturas e transformações nos modos de fazer pesquisa com crianças.(FREITAS,2003).

Dito isto, destacamos que a base metodológica deste estudo são as Representações Sociais, a partir de seus processos formadores de ancoragem e objetivação com base em Jodelet (2001). Acentua-se que a abordagem metodológica eleita para esta pesquisa combinou estratégias metodológicas das Representações sociais e da Sociologia da Infância com a intenção de dar conta de alcançar os objetivos propostos e como forma de enriquecimento e compreensão das questões indicadas para esta pesquisa.

A escolha das técnicas para a coleta de dados levou em consideração os cuidados e estratégias necessárias para a pesquisa com crianças, pois "na pesquisa com crianças, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras são fontes reveladoras de culturas" (KRAMER; SANTOS, 2011, p. 13). Portanto, nesta pesquisa decidiu-se por observar, ver, ouvir e valorizar as produções das crianças como estratégia para entendimento de seu mundo.

Para tanto as principais técnicas elencadas foram: 1) a observação participante, 2) a Oficina de desenhos e a 3) a escuta das narrativas infantis por meio de entrevista em grupo e roda de conversa. Na roda de conversa as crianças foram provocadas a se expressarem sobre suas identificações e pertencimentos raciais, e a sua percepção sobre o outro nas suas diferenças, bem como foram propiciados momentos para as narrativas de possíveis situações vivenciadas por elas. (KRAMER; SANTOS, 2011).A observação participante foi realizada com a turma nos mais diversos espaços da escola a partir da qual foram anotadas as situações no diário de campo com a intenção registrar os momentos vividos individual e coletivamente pelas crianças, além dos registros e evolução da pesquisa. Foi ainda, possibilitado à turma momentos para que as crianças expressassem por meio do desenho, acompanhado de verbalizações, informações e seu posicionamento acerca da Diversidade Racial. O uso dessa estratégia serviu para captação das representações sociais das crianças em torno do objeto de estudo.

A análise dos dados trilhos os enunciados da análise de conteúdo, em função dela ser uma metodologia de tratamento de informações que surgem a partir dos escritos, da oralidade e dos gestos dos sujeitos, ou seja elas se manifestam ou ficam ocultas nas situações de comunicação (BARDIN, 2011). Segundo Severino (2007), "a análise de conteúdos atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras (p 121-122)".

Diante disso, as categorias elencadas para este estudo são estruturadoras da representação social das crianças dentro de uma temática mais ampla e central que é a Diversidade Racial na Educação Infantil do Campo, onde a interpretação será com base na abordagem processual da Teoria das Representações Sociais: ancoragem e objetivação, visto que:

> Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

Assim os dados coletados foram o ponto de partida para análise do conteúdo, os quais estam imbricados nas linguagens, nos gestos, nos silêncios, nos desenhos os sentidos e significados da situação investigada. Assim, a utilização da categorização da análise de conteúdo apoiado pela Teoria das Representações Sociais foi adequada para este estudo, pois permitiu alcançar os objetivos desteestudo.

Representação Social da estética e da ética na perspectiva da diversidade racial

Na Educação Infantil está intrínseco um contexto histórico, cultural, social e politico, logo está também o campo da Diversidade Racial. As infâncias e as crianças na sua concretude vivenciam cotidianamente as relações. Seus espaços formais envolvem um conjunto de aspectos sociais e são marcados pelo encontro de diferentes sujeitos com suas identidades e subjetividades em construção. Neles estão presentes as mais diversas manifestações que demonstram o acolhimento, positivo ou negativo, da diversidade racial, as quais podem ser percebidas de diferentes formas através da linguagem, comportamentos e atitudes das crianças em relação ao outro por meio da socialização (CAVALLEIRO, 2015)

As mediações dos adultos no espaço da Educação Infantil precisa expressar o acolhimento a diversidade de aparência, de cor e de cultura. Devem ser estimuladas atitudes que levem as crianças a considerar tais perspectivas como valores humanos fundamentais, visto que as crianças pequenas já manifestam e/ou reproduzem tratamentos diferenciados e ideias racistas em suas relações interpessoais, através de ações que demonstram se gostam ou não, rejeitam ou não, aproximam-se ou não usando a cor como referência. É através da interação que a criança passa a regular as suas ações e controlá-las face ao outro, como se estivesse diante de um espelho. Todavia, [...] as atitudes e os comportamentos sociais não serão obrigatoriamente cópias fiéis das atitudes dos adultos e dos comportamentos de seus mediadores. Porém dizer isto não significa diminuir o papel dos mediadores [...] (CAVALLEIRO, 2015, p. 16).

A presença da ideologia do branqueamento já permeia a vida das crianças desde bem pequenas, visto que "a consciência racial, portanto, implica a aquisição de categorias raciais. A aprendizagem do mundo social se dá através de um processo de classificação em categorias dos indivíduos e dos eventos [...] (FAZZI, 2012, p. 56). Esse sistema de classificação e/ou categorias nos apontam situações que nos preocupam visto que ao não se aceitarem já bus-

cam termos para amenizar sua condição de criança negra, como os utilizados pelas crianças, sobre isso Fazzi (2012) enfatiza que:

> a valorização ideológica da categoria (mestiça) *morena* é denunciada enquanto um mecanismo social de desmobilização política racial e como uma prática racista, na medida em que implica a ideia de que "quanto mais próximo do branco melhor", especificando a ideologia racial do branqueamento (p. 66-67).

Sabemos que ao longo da história o ideário de ser branco é ter mais valor social, o qual de modo enfático é reforçado e mantido pela mídia e, infelizmente, por muitas escolas ao sustentar a imagem ideal do sujeito ou mesmo por valorizar com mais veemência a estética e cultura padronizada do branco. Para Ciampa (2005) "[...] o significado socialmente compartilhado define, explica, legitima a realidade [...]" (p. 75). No contexto da pesquisa, foi possível identificar sinais de que as crianças mesmo pequenas já manifestam seus gostos e preferências estéticas, principalmente em relação a percepção estética, ao bonito e ao feio, que fora elaborado socialmente.

Destacamos, a seguir, um diálogo realizado no momento das atividades na brinquedoteca, onde foi pedido por uma das crianças que eu contasse a história que envolvia os direitos das crianças. Nas placas com imagens da história estava presente a diversidade racial. Aproveitei a oportunidade e comecei a conversar com elas perguntando-lhes sobre suas preferências estéticas, a saber:

Quadro 1 - Diálogo entre crianças e pesquisadora na brinquedoteca.

_Qual menina vocês acham mais bonita? (Pesquisadora)

_Acho mais bonita a loura tia, essa outra tem o cabelo muito feio (Luigi)

_Eu também acho mais bonita essa aqui (apontando para a da imagem 1) (Max Steel)

_A lora é mais linda (Branca de Neve)

_É tia, acho essa daqui mais bonita (apontando para a loira) (Barbie)

_E com qual vocês se parecem? (Pesquisadora)

Branca de Neve, acanhadamente, falou "com essa daqui" (apontando para a da imagem 2).

Barbie, disse: "eu pareço só a pele com ela" (imagem 2).

E vocês acham bonita a menina da imagem 2? (Pesquisadora)

Ambas permaneceram em silêncio.

Fonte: Diário de Campo, 2017.

Diante do exposto, percebemos uma representação social negativa de si, visto que apesar de se perceberem negras valorizaram enquanto beleza a outra imagem que evidencia uma criança branca. O silêncio após o último questionamento expressava a vergonha de ser negra, ele segrega, oprime e exclui a si e ao outro, caso tenha as características que a criança desaprova. Para Cavalleiro (2015, p.19-20) "isso nos leva a supor que a imagem desvalorativa/ inferiozante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores [...]".

Colaborando com a discussão sobre a construção da identidade social, evidenciamos Ciampa (2005) o qual nos mostra que ela é edificada, de modo geral, considerando os contextos históricos e concretos dialeticamente, as interações e relações sociais estabelecidas cotidianamente e não de forma isolada e abstrata. Neste sentido, "a identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa." (CIAMPA, 2005, p. 90).

Podemos inferir, então, que as crianças nesta faixa etária estão vivenciando o processo de construção da sua identidade e já passam por processos de subjetivação que as levam a representações sociais sobre ser branco e ser negro e sobre as positividades e negatividades de pertencer a um ou outro grupo racial. Segundo Abramowicz*et al*, (2010) as crianças negras não encontram na escola modelos de estética que as representem, por isso não se veem e não se representam de forma positiva, assim o preconceito e a discriminação de forma escamoteada são recorrentes na escola que "apesar de utilizar os discursos da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam "branquear-se"." (p. 86).

No estudo das representações sociais observamos que a partir das interações sociais vão surgindo nominações e classificações construídas por um ou mais sujeitos que acabam criando identidades, sejam elas positivas ou negativas, a si e a outros sujeitos.

As representações sociais reveladas pelas crianças nos permite evidenciar que elas possuem compreensão sobre o objeto deste estudo, as quais estão sendo construídas a partir das vivências em seu contexto social. Com base em Moscovici (2003, p. 21) elas "são sempre produtos da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específica a quaisquer momentos, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social". Por conta disso, Alves-Mazotti (2005) enfatiza que as representações sociais estão para além das opiniões e imagens sobre algo, são uma estrutura de implicações baseadas em valores e conceitos, designa uma forma de pensamento social, como objetivado no relato a seguir:

Quadro 2 - Diálogo entre criança e pesquisadora na sala de aula.

Branca de Neve pediu para ver minha agenda, que uso para diário de campo. Ao se deparar com a imagem da capa disposta ao lado, ficou olhando e analisando atentamente, em seguida falou:

_ Minha mãe tem uma mais bonita.

_ Por que a da sua mãe é mais bonita? **(Pesquisadora)**

_ A da minha mãe é da Cinderela. **(Branca de Neve)**

_ Por que você acha a Cinderela mais bonita? **(Pesquisadora)**

_ Por que ela é bem branquinha e tem cabelos amarelos, é loro né tia, mas as irmãs dela são malvadas e só o passarinho é seu amigo. **(Branca de Neve)**

_Essa daqui é muto preta e o cabelo dela é muto feio, que vê olha!. A Sra. gosta dela assim tia? **(Branca de Neve)**

_Sim, gosto de todas **(Pesquisadora)**

Fonte: Diário de Campo, 2017.

É possível perceber no diálogo como Branca de Neve objetiva suas ideias e conceitos em torno de uma pessoa negra, mesmo sendo representada por imagem, relaciona interligações sociais à simbologia e à sua conduta. Sendo assim, corroboramos com autores como Jodelet (2001) ao definir representação social como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (p.22), onde "categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele" (MOSCOVICI, 2003, p. 63).

Deste modo, evidenciamos que as objetivações e ancoragens das crianças em relação as percepções estéticas raciais presentes nas figuras 04 e 05 são construídas em volta do significado de que ser bonita está vinculada a imagem de "ser loura", "é ser branca" e "possuir cabelos amarelos", e de ser feia ao fato de ser "muito preta" conforme se observa no esquema a seguir:

Esquema 1 - Objetivações e ancoragens de ser bonita e feia racialmente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo (2017)

As expressões faciais e as verbalizações das crianças revelavam a rejeição às características do tipo de cabelo mais crespo e da cor negra presente nas imagens, em contrapartida manifestavam admiração em relação ao cabelo da menina e a cor que representava o sujeito branco. Nesses termos, concordamos com Fazzi (2012, p. 82) quando esta afirma que

> [...] A categoria *preto* ou mesmo a categoria *negro* ocupam, pois, uma posição inferior no sistema de classificação racial das crianças (é, portanto, um sistema hierarquizado de classificação, em que as categoriais possuem atributos sociais positivos e negativos), e são alvo de um processo social de estigmatização, de agressões e hostilidades, enfim de poder.

Sabemos que tais atitudes influenciam diretamente nos modos de ser e estar da criança na sociedade, pois "nossas representações de nossos corpos, de nossas relações com outras pessoas, da justiça, do mundo, etc. se desenvolvem da infância a Maturidade." (MOSCOVICI, 2003, p.108). Diante disso podemos inferir que essas representações do que é bonito ou feio levam as crianças a diminuir as possibilidades de representação positiva de si, podendo assim desde cedo negar o seu pertencimento racial e manifestar o desejo de ser o outro para então ser aceita dentro dos padrões de beleza construídos socialmente.

Cabe aqui novamente mencionarmos Ciampa (2005) e seu entendimento de identidade social, vista como algo concreto e que sempre esta se concretizando, uma vez que "a identidade é o movimento de concretização de si, que se dá, necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto e, contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações [...] (p.206).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, compreender como as crianças representam os significados sociais, constroem suas percepções raciais as consequências dessas representações para seu processo de socialização no espaço escolar. Para tal, apoiou-se na concepção teórico-metodológica das Representações Sociais e da Sociologia da Infância, as quais foram a essência para compreensão do nosso objeto de estudo e dos sujeitos que elegemos em nossa pesquisa. Ela nos permitiu reflexões apuradas sobre a Complexidade da Diversidade Racial no Contexto da Educação Infantil do Campo.

Os marcos iniciais da pesquisa foram de incertezas e ansiedade, os quais foram sendo superados a medida que fomos aprendendo na prática a dar voz às crianças, a observá-las em seus silêncios e a compreender as representações sociais presentes em suas falas, em seus desenhos e em suas atitudes.

Os resultados revelam que a mídia tem forte influência no imaginário infantil e consequentemente na representação social de Si e do Outro, onde a influência da ideologia do branqueamento se processa e passa a fazer parte da constituição da identidade racial das crianças. Foi possível apreender indicativos sobre a construção da identidade racial das crianças, onde a maioria delas preferiram se auto identificar com uma cor que se diferiam de seus traços fenótipos, neste caso, o branco ou até mesmo tentando "amenizar" sua condição racial com a utilização de termos como marrom ou morena. Por essa, dentre tantas, atitude ficou transparecido o desejo de afastamento do real pertencimento racial e a presença da ideologia do branqueamento, manifestadas principalmente em suas preferências estéticas.

As crianças representaram suas percepções estéticas e éticas na perspectiva da diversidade racial ancorada em ser feio (a) e ser bonito (a). O ser bonito (a) foi objetivado em ser branca e ser loira e o ser feio (a) em ser preta, ter o cabelo feio e até no silêncio como resposta de uma das crianças na roda de conversa. Estas representações estão baseadas em valores e conceitos que a criança está construindo e internalizando sobre a diversidade racial nas interações com o outro, pois vão se constituindo também pela realidade exterior, pois é de fora que as crianças levam para dentro de si a autenticidade de sua personalidade e identidade.

Essas representações sociais são compartilhadas cotidianamente entre as crianças que estão inseridas no contexto da instituição pesquisada, e foi percebido que, às vezes, elas impedem ou influenciam outras representações positiva ou negativa, ou seja, se uma criança estava próxima de outra que representava negativamente o seguimento negro a tendência seria que a seu (a) colega próximo também assim o fizesse, o contrário também foi percebido. Além desses percebemos os que transgrediam e/ou os que se firmavam e defendiam o seu pertencimento racial.

A partir dos achados deste estudo defendemos a centralidade da instituição de Educação Infantil na socialização das crianças, onde uma politica diligente contra o preconceito, a discriminação, a estigmatização deva ser pen-

sada para elas desde bem pequenas, tendo em vista que o pensamento racial e as representações sobre ele ainda está em construção.

Ao chegarmos ao final deste trabalho, nos sentimos na obrigação de fazer coro aos trabalhos já desenvolvidos por estudiosos como Rita Fazzi, Eliane-Cavalleiro, Wilma Bahia Coelho, entre outros, citados ou não neste estudo, os quais se debruçaram sobre a questão da diversidade racial, da socialização entre pares e preconceito racial, educação e raça e que de alguma forma denunciaram o racismo nas instituições escolares brasileiras, bem como sinalizaram possibilidades para repensar suas ações para efetivar uma democracia substantiva e autentica frente a diversidade racial.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais e Educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, Denise Cristina; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Resolução Nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em 23 de Junho de 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola**.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015..

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2ª edição. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **26ª Reunião Anual da Anped, 2003**, Poços de Caldas. 26ª

Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas?: CD-ROM, 2003. v. 1.

GOMES, Nilma Lino (Org.).; ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdURJ, 2001.

KRAMER, Sônia.Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

_____; SANTOS, Tânia Regina Lobato. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES; OLIVEIRA; TEIXEIRA (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade**.** *22ed.* Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **IFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática**. v. 11, nº 1, p. 56-68, jan/jun, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Um diálogo com o campo das representações sociais**.** In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Representações Sociais: letras imagéticas**. Salvador: EDUFPA, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na Educação Especial: uma problemática ética da "diferença" e da exclusão social.** Petrópolis: 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes 2005.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho científico. 23. ed. rev e atual – São Paulo: Cortez, 2007.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março/ 2001.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005

SOB O SIGNO DA ALTERIDADE: DIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Cecília de Miranda Schubski
Núbia de Oliveira Santos
Rita Marisa Ribes Pereira

RESUMO

Tendo por base a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, temos por ponto de partida para a reflexão a que nos propomos neste texto, a tese de que toda comunicação humana se constitui a partir de três elementos inseparáveis: eu, o outro e o tema de que se trata, isto é, aquilo que os coloca em diálogo. Variando qualquer um desses elementos, altera-se o todo da comunicação, na medida em que, no processo discursivo, há um constante (re)posicionamento valorativo entre eles: os sujeitos não apenas enunciam, como *se* enunciam, se alteram em presença do outro e do tema. É a partir dessa compreensão que procuraremos focar a atividade da pesquisa com crianças no âmbito das Ciências Humanas, por natureza, ciências discursivas. Buscamos na trajetória de nosso grupo de pesquisa seis diferentes trabalhos que permitem colocar em cena diferentes modos de experienciar a relação entre o pesquisador, a criança e o tema de pesquisa, aqui tratados como desdobramento da tríade bakhtiniana anteriormente citada. Como pondera Bakhtin, esses três elementos são inseparáveis. No entanto, buscaremos focá-los nas suas especificidades a partir de três eixos: o primeiro, evidencia quando a força da problematização sobre a participação na pesquisa está no lugar ocupado pelo pesquisador. Nesse eixo nos debruçaremos sobre as teses "'Vamos montar uma banda?': um olhar sobre os processos de criação musical de crianças", de autoria de João Lanzillotti da Silva, e "Relicários e quinquilharias: caixas de memórias e narrativas de crianças", de Cecília de Miranda Schubiski. No segundo eixo, a força dessa problematização se desloca para o lugar ocupado pelas crianças na pesquisa. Aqui os trabalhos "Quando menos é mais: a criança e seu aniversário", tese de Núbia de Oliveira Santos e "Especialmente recomendado para menores de seis anos", de Luciana Bessa Menezes, conduzem a reflexão em processo. Por fim, trataremos sobre a importância do tema na pesquisa e dos modos como ele afeta as condições de participação, tanto da criança, quanto do pesquisador, na medida em que nele residem, em germe, inúmeras possibilidades metodológicas. A tese "Você tem face? As crianças e as redes sociais online", de Nélia Mara Macedo Rezende, e o projeto de dissertação "Tem criança na roda: as crianças nas rodas de cultura popular" ajudam a colocar em cena o vigor que o tema tem na pesquisa. Nossa intenção é explorar na diversidade de configurações desses trabalhos, diferentes concepções de participação. Vale ressaltar que estamos concebendo como "pesquisa" o longo e complexo processo que

se estende desde a formulação de uma questão até sua sistematização e circulação em forma de textos. Como se implicam teoricamente o pesquisador, a criança e o tema? Como se afetam no trabalho de campo? Como se fazem presentes nos escritos processuais e/ou resultantes de pesquisa? Que concepções de participação se desenham nessa diversidade? Que diversidades, de fato, se deixam perceber nesses modos de participação?

Palavras-Chave: Pesquisa com crianças; Diversidade; Participação

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo problematizar formas de participação no contexto específico da atividade de pesquisa e as possibilidades de diversidade que se desenham nessa participação. A pesquisa é um acontecimento, no sentido Bakhtiniano, e como tal, implica uma produção discursiva entre o pesquisador e a criança, tendo o tema como um terceiro elemento participativo da comunicação. O pesquisador e a criança se posicionam valorativamente um sobre o outro mediados pelo tema de que tratam, assim como ao se posicionarem sobre o tema, sinalizam o que pensam um sobre o outro. A indissociabilidade dessa tríade é chave para a avaliação da responsabilidade social e política da pesquisa no campo dos Estudos da Infância, pois ao eleger determinados temas relacionados à infância colocamos em cena ou mesmo, tornamos hegemônicas, determinadas concepções de infância, a despeito de outras. Que lugar social a criança ocupa na pesquisa acadêmica? Que é a infância vem sendo lapidada pelo saber especializado? Como se cruzam, nessas concepções, os enunciados produzidos pelo pesquisador e aquilo que as próprias crianças enunciam de si?

Responder estas questões, tendo por referência a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2003; 1973; 2015) implica pensar a pesquisa o entrelaçamento entre a vida e a ciência, concebidos pelo autor como dois diferentes campos da cultura humana. A vida é constituída pelas práticas cotidianas em seu fluxo próprio, e a ciência, uma forma sistematizada de problematizar e cotejar temas da vida, tratando deles de forma mais amiúde num fluxo que não é mais aquele da própria vida, mas o que se torna necessário em seu modo peculiar de produção. A relação entre vida e ciência, pondera Bakhtin (2003), não é dada, mas construída histórica e politicamente e, muitas vezes, pode se tornar mecânica se o diálogo entre elas arrefecer. Resulta disso um empobrecimento mútuo, pois se o homem na vida prescindir da ciência fragiliza sua capacidade de problematização e com preensão de si, assim como a ciência se esteriliza se sua narrativa deixar de fazer sentido aos sujeitos em sua vida cotidiana. Como vida e ciência dialogam acerca da infância?

Aqui, talvez valha escutar as ponderações de Walter Benjamin (2002) quando sinalizava o paradoxo da modernidade de trazer à luz uma concepção

de infância pautada na diferenciação em relação ao mundo dos adultos, ao mesmo tempo em que abdicava de transformar essa diferenciação em questão. Tal caminho acabou por formatar o preconceito *de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas* (p. 57). Benjamin lembra que *desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil.* Mas, incapaz de entregar-se a partilhar dessa "atenção infantil", aprisiona-se na ociosidade de *ficar meditando febrilmente* sobre a *produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças.* (2002, p.57).

Porém, assevera Benjamin (2002, p. 55): *A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não 'infantil'. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal.* Ela *possui senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera e diretamente ao coração.* Esse cuidado podemos perceber nos programas radiofônicos que o autor produziu para as crianças entre os anos de 1927 e 1933. Dentre os temas escolhidos para a conversa com as crianças estão passeios pelas ruas da cidade, as variedades de brinquedos nos armazéns, o dialeto e as feiras de rua, histórias de personagens e da cultura geral – de Babayaga e João e Maria até Fausto e CasparHauser –, situações de conflito social como a vida nômade dos ciganos e o contrabando de bebidas. Nesses programas Benjamin (2015) reafirma que não há tema no mundo que não afete as crianças, embora as afete de forma peculiar. Se as afeta, entendemos, na ótica do autor, devem ser posto em diálogo com elas. É o que explicita ao tratar da história de Caspar Hauser:

> Hoje, para variar, vou simplesmente contar-lhes uma história. Mas antes devo dizer três coisas. Primeiro, tudo nessa história é a mais pura verdade. Segundo, é uma história emocionante tanto para adultos quanto para crianças, e as crianças vão entende-las tão bem quanto os adultos. Terceiro, apesar da personagem principal morrer no final, essa história não tem um verdadeiro fim. Ao contrário, ela tem a vantagem de ser uma história que continua, e assim, quem sabe, nós todos saberemos juntos como ela acaba (BENJAMIN, 2015, p. 171).

A perspectiva apontada por Walter Benjamin é exemplar para problematizar um conceito de participação da criança no mundo que se dá pela sua própria existência, ainda que muitas vezes pouco considerada. Ajuda, com isso, a explicita os objetivos de pesquisa que vêm orientando nosso grupo: compartilhar com as crianças sentidos sobre a experiência humana e a cultura. Com as temáticas que o autor colocava em pauta com as crianças, ajuda-nos, ainda, a dar visibilidade à tese que procuramos desenvolver ao longo deste texto: escolher um tema é posicionar-se politicamente. Ao escolher um tema de pesquisa relacionado à infância, nos posicionamos politicamente so-

bre a infância, seja ao sugerir ou mesmo indagar se esse tema compõe a vida das crianças. Tendo por referência teórica os postulados de Benjamin (1987; 2002; 2015), temos aberto mão do julgamento sobre a pertinência de um determinado à vida infantil e, mais que isso, se esse tema/experiência de cultura seria ou não recomendável às crianças. Como o autor, compreendemos que o lugar da criança é a cultura e que é um equívoco o adulto se supor um anteparo ou biombo das relações da criança com o mundo.

Quando o tema indica as decisões de pesquisa

Animais de estimação. Aniversários de crianças. Usos das tecnologias. Imagens de crianças em vídeos virais. Migração e refúgio. Criação musical. Publicidade. Consumo. Telenovelas. Tempo. Brincadeiras. Museus. Rodas de Samba. Passeios. A cidade. O cotidiano. Não há tema que não esteja na cultura e na vida social. É no tema que se dá o primeiro encontro de pesquisa. É quando o tema nos afeta que virtualmente ganha o status de questão. No deixar-se afetar os princípios éticos que balizarão o estudo começam a ganhar forma. Trata-se da construção de uma sensibilidade frente ao tema que implica, num primeiro momento, entregar-se a ele, participar esteticamente do tema como experiência de cultura, ou seja, respeitar as condições em que esse tema, na vida, transforma-se em questão de pesquisa.Escolher um tema, portanto, não é algo fortuito, mas um posicionamento frente ao mundo social e cultural.

Há uma concepção de infância que permeia a escolha do tema e, também, uma concepção sobre o que deva ser a pesquisa sobre infância. Essas concepções compõe o acontecimento da interlocução de pesquisa, seja no tom com que formulamos as nossas perguntas, seja na entonação das respostas, nos silêncios, na qualidade da atenção da escuta que pesquisador e criança negociarão. Há um tempo e um espaço para o dizer ou para o silenciar e o tema em conversação é decisivo sobre o ritmo como esse tempo preencherá esse espaço. O tema toma forma e se transforma em presença dos sujeitos que se colocam em diálogo.

O conceito Bakhtiniano de cronotopo ajuda-nos a compreender o sentido de importância que queremos atribuir ao tema da pesquisa, enquanto elemento decisivo na construção metodológica. Bakhtin pensa tempo e espaço de forma indissolúvel. Não há tempo que não tenha por solo um determinado espaço, nem espaço que seja esvaziado de temporalidade. Ao fundí-los no conceito de cronotopo, Bakhtin está sinalizando a importância destes na produção da linguagem, isto é, está afirmando que aquilo que é dito, é dito num determinado tempo e num determinado espaço. Mais que isso, tempo e espaço condicionam as formas do dizer. O tema, como constitutivo da experiência humana, é também um cronotopo: tempo e espaço condicionam sua existência, conformam a produção discursiva em torno dele. O que é possível dizer num determinado tempo e espaço?

Aproximar-se do tema, construí-lo como objeto de interesse, exige uma sensibilidade quase mimética, no sentido Benjaminiano (BENJAMIN, 1987): é preciso adentrar o tema, sentir-se parte dele. Deixar que ele mostre como toca e é tocado pelo tempo e pelo espaço do dizer, as condições em que se revela, em que afeta, em que coloca em jogo a sua sensualidade.A primeira escuta de pesquisa é para o tema, pois ele guarda os segredos do tempo e do espaço que desenham o encontro. Delimitar o objeto de pesquisa não é, pois, submetê-lo ao nosso olhar e nossos procedimentos de pesquisa, mas construir uma sintonia com o tempo e o espaço que constituem tal tema, adentrar suas formas de linguagem. A metodologia mora no tema. É preciso deixa-lo mostrar as linguagens em que se permite abordar, o ritmo próprio que ele tem, no fluxo da vida. Respeitar seu ritmo ao traze-lo para o campo da ciênciaé decisivo para a construção de um conhecimento que prime pelo diálogo entre vida e ciência, evitando a arrogância e a artificialidade.

Trazemos, a seguir, dois trabalhos desenvolvidos no Grupo que ajudam a contar sobre a força que o tema tem nas decisões de pesquisa, como o tema participa ativamente do processo da pesquisa. O primeiro deles é "**Você tem face? As crianças e as redes sociais online**"[214], de autoria de Nélia Mara Rezende Macedo, defendida em 2014, e que teve por objetivo *estudar sobre as experiências infantis que se configuram na relação das crianças com as redes sociais online*. A autora transformou em projeto de pesquisa indagações que, como professora, fora testemunhando em relação à chegada das crianças nas Redes Sociais Online, inicialmente através do Orkut, objeto que ajudou a estruturar o projeto, e posteriormente, aprofundada nas relações que as crianças construíam a partir do Facebook. O grupo de interlocutores que participaram da pesquisa eram crianças que possuíam perfil no Facebook e cujo pedido de amizade tinha partido delas. De acordo com a autora,

> O processo de construção metodológica conduziu à criação de uma pesquisa online com uma abordagem de pesquisa-intervenção, em que as estratégias consistiram, basicamente, em observações constantes de perfis infantis nos dois *sites* em questão, além de conversas com, aproximadamente, vinte crianças entre oito e onze anos de idade através dos *chats* (MACEDO, 2014, p. 14).

A interlocução de pesquisa aconteceu exclusivamente no Facebook, de forma *online*, decisão tomada por entender que, sendo as Redes Sociais constitutivas da Cibercultura, a linguagem através da qual essa interlocução escapava à artificialidade era aquela que é própria das Redes Sociais. Os diálogos, em sua maioria, foram construídos no espaço *inbox* do *site*, sendo que as crianças ponderavam muitas vezes sobre as formas do dizer que são pró-

[214]"Você tem face? As crianças e as redes sociais online". Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014. Disponível em www.proped.pro.br

prias daquele espaço e tempo. É o caso, por exemplo, da situação em que a pesquisadora comentara *in box* a postagem de uma criança e a criança reclamara que deveria ter postado na forma de comentário. Ou seja, a criança sinalizava para a pesquisadora sua percepção de que a Rede Social tem uma linguagem própria de interação e que há "espaços" apropriados para que a interlocução aconteça. Essa situação nos mostra a sutileza que separa o tema quando situado no fluxo da vida e como ele reaparece, e quando situado no campo da ciência, campos necessariamente distintos, como bem ponderava Bakhtin (1973. A mesma sutileza que agora nos exige esforço para decidir se aqui escrevemos conceitos como amizade, curtir, seguir, comentar, *in box* etc. considerando-os presumidos ao auditório social dos leitores ou supondo ser necessário colocá-los entre aspas ou explica-los em notas de rodapé. O fio da navalha entre escapar da artificialidade e garantir a pesquisa.

"Tem criança na roda: as crianças nas rodas de cultura popular", projeto de Dissertação de Raíza Venas, cujo objetivo é perceber como se dá a participação das crianças nas rodas de samba e de jongo é o segundo trabalho que trazemos para a conversa para mostrar a força do tema na construção da abordagem metodológica. Assim como a cibercultura, a roda de samba é também um cronotopo, isto é, constituída de espaço e tempo próprios, bem como de formas próprias de habitar e participar dela. Assim como Nélia era usuária das Redes Sociais online, Raíza é assídua frequentadora de rodas de samba. No caso, não estamos falando da pesquisa como desbravadora de um tema novo na vida das pesquisadoras, mas de uma experiência que já constituía as suas vidas e que, com a pesquisa, ganha uma nova dimensão e provoca outras possibilidades de diálogo com o tema. No entanto, não estão dadas a forma como a interlocução de pesquisa. A familiaridade não as protege. Requer nova entrega ao tema, espreitar com delicadeza suas formas e linguagens. No dizer de Raíza:

> Custei a entender que o tema insinua as formas de metodologia que a pesquisa demanda, ou seja, que a metodologia mora no tema. Quando reconheci que a metodologia deve ser indissociável do tema, admiti que conceber uma metodologia de pesquisa sobre as crianças sem me encontrar com elas assim como pensar em uma pesquisa para investigar o contexto do samba e do jongo, sem estar de corpo presente nas rodas e esquinas de batuque seria no mínimo insuficiente (VENAS, 2018, p. 5).

O encontro definitivo com o tema, entregando-se a ele, *examinando os gestos, pequenos gestos, às vezes a respiração e o dizer dos corpos, algumas vezes só observando e ouvindo*, foi fruto de um longo e denso processo narrado pela autora em seu projeto: *descobri que o meu desafio de pesquisar no cotidiano das rodas cultura popular é fugir da superficialidade e conseguir dizer o quanto o samba me ajudou a construir conhecimento a respeito das infâncias e da vida* (VENAS, 2018, p. 6). Ensaiando observações que se desenham no miúdo da experiência com o tema, rascunhando umas primeiras crônicas como exercício

de escrita, enfim, tecendo a interlocução no esforço de não descompassar nem o samba, nem a pesquisa, o projeto de Dissertação de Raíza encontra-se em desenvolvimento e deve ser concluído em 2019, ficando, então disponível no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, já citado.

Quando a criança chama o pesquisador

A criança está na cultura – ela participa do mundo. Na pesquisa a forma de participação é específica e implica uma negociação, onde variam as possibilidades de ocupar o seu lugar de protagonista.Os modos de olhar, de pensar e os discursos produzidos sobre a criança são construídos e reinventados de acordo com os diferentes contextos de cada época ou local em que ela se encontra. Assim também as instituições e as práticas direcionadas a elas se modificam. Nesse sentido, também as relações alteritárias entre crianças e adultos são constituídas na vida social, modificando-se de acordo com os contextos por eles experimentados (PEREIRA, 2012). Isso significa dizer que o campo da pesquisa também é um dos diferentes modos de conceber a criança, ou seja, nela não reside o contraponto ao pesquisador.

O conceito de Alteridade, tal qual lapidado por Bakhtin, ajuda-nos a problematizar a força do lugar ocupado pelas crianças na pesquisa. Como a criança afeta o pesquisador? Como o pesquisador se deixa afetar? Como o agir da criança vai apontando caminhos para a pesquisa que fazem o pesquisador rever os rumos anteriormente planejados? Mesmo sendo o pesquisador que toma a decisão, muitas vezes essa decisão pode estar relacionada àquilo que a criança provocou.

Jobim e Souza e Albuquerque (2012) acreditam que no diálogo entre o pesquisador e seu outro, são a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, e os pontos de vista e valores em jogo, que fazem da pesquisa um processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida. Nesse contexto, continuam as autoras, as perguntas e respostas do pesquisador não buscam apenas satisfação aos objetivos predefinidos, mas permitem um posicionar-se como sujeito que do lugar ocupado como pesquisador traz perspectivas e valores diversos acerca das experiências compartilhadas com os sujeitos da pesquisa.

> (...) a pesquisa não se esgota no encontro entre o pesquisador e seu outro. É necessário dar forma e conteúdo ao acontecimento vivido no campo da pesquisa, e é neste momento que o texto escrito entra em cena. A escrita do pesquisador consolida a criação de conceitos cuja pretensão é criar zonas provisoriamente estáveis de pensamento sobre uma dada realidade. (JOBIM E SOUZA E ALBUQUERQUE, 2012, p. 116)

A alteridade na perspectiva de Mikhail Bakhtin implica no encontro e na abertura ao outro. Para Amorim (2008) o outro é aquele a quem me dirijo em

situação de campo e de quem eu falo no meu texto. Nessa linha de argumentação o outro é também lugar de estranhamento. Para a autora, a alteridade, enquanto uma dimensão desse estranhamento, constitui a produção de conhecimento. A forma como conhecemos a nós mesmos se constitui por meio da palavra do outro e da forma como pelo outro, somos olhados. Também na pesquisa o outro para nós é visto como aquele de quem a palavra ganha relevância para o pesquisador.

Para evidenciar quando a força da problematização sobre a participação na pesquisa está no lugar ocupado pelas crianças traremos a seguir dois trabalhos de pesquisa. O primeiro se trata da dissertação de mestrado de Luciana Bessa Diniz de Menezes, defendida em 2010, **"Especialmente recomendado para menores de seis anos"**[215]. A autora investigou a recepção de um grupo de 34 crianças de três anos de idade de uma creche no Rio de Janeiro ao programa Uni DuniTV[216]. A pesquisa partiu da realização de oficinas para exibição de episódios da série Uni Duni TV, como disparadora da análise da recepção das crianças em relação ao programa. Ao todo foram realizadas 10 oficinas, cinco com cada uma das turmas de maternal, para a exibição dos episódios da série. O trabalho de campo teve como estratégia metodológica a observação participante em diferentes espaços da creche, inclusive, na sala de atividades e de vídeo, a fim de conhecer ações, interações, práticas e compreender as relações estabelecidas entre crianças e televisão. Foram utilizadas anotações em um caderno de campo, gravações de áudio e vídeo, para melhor analisar as reações e interações das crianças. O objetivo era tentar identificar o que elas mais gostaram e acharam de cada episódio.

Sobre o debate que nos interessa para esse artigo, destacamos a discussão metodológica trazida por Menezes. Nos caminhos traçados no percurso da pesquisa, a autora relata como foi transformando as estratégias metodológicas a partir do encontro com as crianças. A autora afirma que, a princípio, foi definido que ao final de cada programa as crianças fariam desenhos. No entanto, ela foi percebendo que o que aparecia nas folhas de papel tinha pouca relação com o que as crianças haviam acabado de assistir. Ou seja, as crianças desenhavam o que segundo Menezes tinham em seu imaginário: baleia, jacaré, casa. Mesmo compreendendo que a partir dos estudos de Vygostsky, nessa faixa etária, o desenho infantil ainda não tem um caráter representativo, a autora decidiu a partir das suas constatações e observações, mudar

[215]MENEZES, Luciana Bessa Diniz de. "Especialmente recomendado para menores de seis anos". Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2010. Disponível em www.proped.pro.br

[216]Série produzida pela MultiRio (Empresa de Multimeios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro). Série formada por dez episódios, com duração de 13 minutos cada um. A série foi ao ar em 2008, mas a MultiRio reprisou a série em maio de 2010, no canal 14, da NET. A atração foi pensada por uma equipe multidisciplinar que reuniu, entre outros profissionais, educadores, jornalistas, roteiristas, diretores, atores, animadores, designers gráficos e cenógrafos. (MENEZES, 2010)

a abordagem. Aqui, foi possível perceber que a presença das crianças não significava uma participação de fato no processo de investigação. Que outras estratégias seriam possíveis para garantir a participação efetiva das crianças? Nessa linha, após a exibição do programa, a autora resolveu formar pequenos grupos de cinco a seis crianças e conversar sobre o que elas acabaram de ver. Entretanto, também nessa estratégia, as crianças não demonstraram manter um diálogo sobre o programa, embora durante sua exibição elas fizessem constantemente comentários e até dialogassem diretamente com o vídeo. Por último, a estratégia que se mostrou mais eficiente foi a de, durante a exibição do programa, conversar com as crianças sobre o que estava aparecendo naquele momento na tela. Segundo as palavras da autora:

> A aproximação com as crianças levou-nos a perceber que os pressupostos teóricos que orientavam a investigação, determinantes da construção do olhar e da escuta voltados para as observações e organização das oficinas, estavam fundados em uma visão ingênua de que seria possível mensurar de forma homogênea o processo de recepção de crianças de 3 anos. Ficou claro logo na primeira tentativa que isso não seria possível e então se buscou adequar os procedimentos metodológicos para atender melhor as características específicas da faixa etária em foco. (p.128)

Outro ponto relevante do trabalho de Menezes que nos permite trilhar o caminho de discussão que nos propomos está na sua compreensão de que pesquisar com crianças pequenas implica considerar outras linguagens como forma de interlocução a saber, gestual, corporal, choros, risos etc. O que segundo a autora, exige do pesquisador a *criação de outros critérios de interlocução e outras formas de construção da compreensão que terá do campo de pesquisa*. (p.141)

Também a tese de doutorado de Núbia de Oliveira Santos, **"Quando menos é mais: a criança e seu aniversário"**[217], defendida em 2013, permite problematizar o lugar da participação das crianças na pesquisa. A autora investigou a relação das crianças com o seu próprio aniversário. A pesquisa teve como estratégia metodológica entrevistas individuais e em grupo com crianças de idade entre 4 e 10 anos, e observação de diferentes festas de aniversário. As crianças que fizeram parte da pesquisa em sua maioria foram crianças que estudavam na Educação Infantil e no 1º Segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, onde a pesquisadora atuava como professora. Foram entrevistados alunos e ex-alunos e as entrevistas foram feitas na casa da criança, em algumas comemorações e na escola.Ao todo, foram entrevistadas 60 crianças, sendo 16 entrevistadas individualmente e a

[217]SANTOS, Núbia de Oliveira. "Quando menos é mais: a criança e seu aniversário." Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em www.proped.pro.br

formação de oito grupos para entrevistas coletivas, variando o quantitativo em cada grupo. Foram observadas 17 festas de aniversários, 6 na casa da criança, sendo uma dessas uma festa do pijama; 1 no play; 2 em Casa de festa; 2 no shopping; 2 no jardim Botânico; 1 no jardim do museu da Chácara do céu; 1 na pracinha; 1 no salão de beleza e 1 na limusine.

Uma primeira reflexão que nos coloca no debate diz respeito à participação das crianças na pesquisa. A ideia de conversar com as crianças no dia do aniversário exigiu da pesquisadora sabera data do nascimento das crianças. Nesse sentido, a escola foi um espaço privilegiado para o encontro, não só pelo contato diário com as crianças, mas também pelo acesso aos documentos que revelavam as datas de nascimento. Assim, o encontro das crianças com a pesquisadora tinha como mote o dia do nascimento. Ao buscar para a conversa somente as crianças nascidas naquele dia, provocou-se nas outras o desejo também de participar da pesquisa. As crianças mentiam que aquele era o dia seu aniversário para poder também serem entrevistadas. A decisão da pesquisadora de permitir (ou não) a participação das crianças mesmo estas não atendendo aos critérios *a priori* determinados pela pesquisadora revela a força das crianças no processo de transformação da pesquisa. Em última instância, elas, com sua *mentira* levaram a pesquisadora a pensar que verdades estavam em pauta na sua pesquisa.

Supondo resolver a questão ao incluí-las, a pesquisadora deparou-se mais a frente com novos questionamentos ao critério construído que colocava a data do nascimento como condição de interlocução. Algumas crianças não relacionavam data de nascimento com aniversário e, outras, ainda, fixavam seu aniversário na data em que haveria a festa de comemoração. E, não bastasse isso, conversar com a pesquisadora enquanto rolava a sua festa de aniversário não parecia uma ideia muito promissora.

Sim. Era possível à pesquisadora manter-se firme em seus propósitos iniciais. Muitas pesquisas se produzem assim, na retidão dos procedimentos. No entanto, numa perspectiva alteritária tal qual postulada pelos autores que fundamentam a pesquisa, o lugar do outro e aquilo que ele diz são decisivos negociação dos rumos da pesquisa, a sutileza que faz da pesquisa que tem interlocutores infantis, efetivamente aquilo que nomeamos como pesquisa *com* crianças. É preciso reconhecer que parte dos *achados* da pesquisa só aconteceram quando as crianças desocuparam o clássico lugar de quem responde indagações do pesquisador e passaram, na contramão, a indagar sobre o próprio sentido da pesquisa, assumindo um lugar ativo nas decisões.

Quando o pesquisador se vê através dos olhos da criança

É o pesquisador que instaura a pesquisa, é ele quem lhe dá existência. Nesse sentido, a participação do pesquisador na pesquisa parece óbvia. No entanto, talvez justamente por isso, seja algo pouco pensado, tratado como algo

que, por parecer estar "dado", dispense um pensar mais específico. É comum que se planeje formas de participação para as crianças, o contexto em que a pesquisa acontecerá, estratégias de interlocução e formas de registro, enfim, todo o cenário onde a pesquisa deve acontecer, mas nesse planejar, o pesquisador, justamente por ser aquele que desenha esse planejamento, permaneça invisível. Queremos problematizar aqui a atividade de pesquisa como um trabalho de criação onde o próprio pesquisador se constitui como pesquisador.

Para tanto trazemos o conceito de exotopia tal como foi pensado por Bakhtin (2003) no processo de criação verbal para entender a relação entre autor e as personagens que ele cria enquanto escreve. Cada personagem vai ganhando vida própria e fazendo planos nos limites da história. Respeitar sua identidade é decisiva para que a escrita do autor seja verossímil. O autor precisa ver o mundo com os olhos da personagem e entender como ela se relaciona com o mundo para que possa trazer o horizonte da personagem para a sua escrita. Esse processo de experimentar ver o mundo com o olhar do outro e retornar ao nosso lugar visando ampliá-lo em compreensão é que Bakhtin conceitua como exotopia. Mas o autor sabe sobre as personagens coisas que eles não sabem, por exemplo, se viverão até o fim da história. Nesse sentido, a escrita é uma constante negociação. Decisões que são do autor, mas que só se desnudam nos olhos da personagem.

Assim como o autor de uma obra literária, também o pesquisador sabe da sua prática elementos que não são acessíveis ao outro, como por exemplo, o todo do planejamento do processo da pesquisa. No entanto é somente no encontro com o outro, enriquecido por aquilo que o pesquisador já organizou sobre sua pesquisa é que o processo da pesquisa acontece. Se o pesquisador vai ao encontro do outro levando unicamente seus pressupostos e saindo desse encontro com essas mesmas coisas já supostas, o processo da pesquisa provavelmente não aconteceu.

Como aponta Amorim(2008) o exotismo do encontro permite inverter o sentido da experiência comum que vai do estranho ao familiar. Um agir exotópico envolve um duplo processo, onde o pesquisador precisa embeber-se e extrair-se daquilo que pesquisa. Portanto é preciso conciliar esses dois verbos: ao se permitir embeber-se o pesquisador se permite olhar a pesquisa sob novos olhares, ver aquilo que é familiar refletido de outras formas e ao se extrair o seu retorno é marcado por esse encontro, pois somente após ir ao campo, encontrar-se com seus interlocutores e estranhar o que para ele parece familiar ele consegue enxergar novos elementos que existem na sua pesquisa. O processo exotópico envolve um pensar sobre o papel que o pesquisador ocupa quando se dá o encontro com o outro. Nesse encontro,o pesquisador precisa estar ao mesmo tempo dentro dele, sendo afetado e permitindo-se viver em plenitude o momento da pesquisa, e estar fora dele, sendo deslocado de seu lugar, estranhar aquilo que lhe parecia familiar.

Esse estranhamento e o deslocamento do pesquisador nem sempre estão presentes no momento vivido da pesquisa. As transcrições de campo e a escrita de pesquisa são decisivas para esse deslocamento. Muitas vezes é aí que o pesquisador percebe elementos que até então não havia se dado conta, como por exemplo, a sua própria participação na pesquisa. O pesquisador só consegue se ver na pupila do outro; é a criança, com o seu agir e o seu dizer, que mostra ao pesquisador o seu lugar social na pesquisa.

Para pensar sobre essas questões trazemos aqui dois exemplos de Teses de Doutorado que mostraram como a atuação do pesquisador foi se modificando ao longo do processo da pesquisa. A primeira delas é "**Relicários e Quinquilharias: Caixas de memória e narrativas de crianças**"[218], de Cecília de Miranda Schubsky, defendida em 2018. Realizada em um escola da rede privada no Rio de Janeiro, buscou através da construção de objetos chamados caixas de memórias, as narrativas que as crianças trazem de suas vidas. A segunda Tese aqui trazida para a reflexão é **"Vamos montar uma banda?: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças"**[219], de João Marcelo Lanzillotti da Silva, defendida em 2015 e teve como objetivo entender como se desenvolve o processo de criação musical com crianças a partir da organização de uma banda composta por alunos de uma escola pública no Rio do Janeiro

Por terem se desenvolvido dentro do ambiente escolar essas teses trouxeram algumas semelhanças no que se refere ao papel do pesquisador dentro do campo E DO PROFESSOR COMO PESQUISADOR. Um elemento bastante presente foi a questão do tempo, pois o trabalho sobre as memórias foi desenvolvido durante as aulas de história de uma turma de sexto ano do ensino fundamental e o trabalho sobre a criação musical foi realizado dentro de uma oficina oferecida no contra turno da instituição onde o pesquisador atuava. Portanto, apesar do campo ter sido delimitado pelos pesquisadores, as perguntas e objetivos terem sido pensados antes do encontro, eles tiveram que ser limitados por um elemento que não poderia ser negociado.

O tempo, delimita o trabalho e faz com que o pesquisador olhe novamente para o campo de sua pesquisa, pois ele precisa entender que os momentos dos encontros são acontecimentos únicos e, portanto, precisam ser vividos em toda sua intensidade. Assim, no vivido, os pesquisadores perceberam que o tempo da pesquisa nem sempre é o tempo do pesquisador. Justamente por isso esses precisaram, em determinados momentos, fazer o processo exotópico de olhar os acontecimentos do campo a partir daquilo que é mostrado pelos

[218]"Relicários e quinquilharias: caixas de memória e narrativas de crianças". Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em www.proped.pro.br

[219]"Vamos montar uma banda? Um olhar sobre os processos de criação musical de crianças". Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em www.proped.pro.br

olhos das crianças e, então, com o excedente de visão que esse olhar lhes permite, repensar sobre si mesmo e sobre os rumos da pesquisa.

Tanto o tempo das aulas de história quanto as oficinas da banda tinham um tempo determinado para iniciar e terminar. No caso da banda, existia a expectativa, por parte da instituição de que a oficina apresentasse um resultado ao final, que consistia na apresentação de uma música tocada pelas crianças. No caso das caixas de memória, tratava-se simultaneamente da produção de material de pesquisa, mas também de tarefa escolar, solicitada pela professora da turma – que circunstancialmente é a pesquisadora. Ambos, portanto, vivenciaram o duplo papel de serem ao mesmo tempo pesquisadores e professores. No grupo de pesquisa temos justificado essa opção de pesquisar no próprio contexto onde o professor atua, a partir da tese de que o lugar de onde surgem as questões da pesquisa também pode ser o lugar que ajuda a problematiza-las, a conferir sentido e procurar respostas. No entanto, vale dizer, tal opção reforça ainda mais a importância de ter um olhar exotópico para a atividade de pesquisa que, como dito anteriormente, pode se constituir na leitura atenta dos escritos de campo e textos acadêmicos a partir deles produzidos, mas também pela postura responsiva do grupo de pesquisa onde as indagações e decisões de pesquisa são compartilhadas.

Nessas teses esse papel duplo de professor/ pesquisador foi vivido de maneiras diferentes. Na pesquisa com as caixas de memória o primeiro ano de encontro com as crianças foi marcado por um conflito interno da professora/ pesquisadora que, durante as apresentações dos trabalhos, muitas vezes se viu diante de uma necessidade de controlar tudo que acontecia no entorno da turma, organizar as perguntas, pedir silêncio e se concentrar nas reações do grupo. Só ao reler as transcrições de campo, a pesquisadora pode perceber que a primeira forma pensada para as apresentações das caixas de memória acabou por emudecer alguns elementos de sua pesquisa, pois, quando não eram feitas às crianças perguntas sobre os objetos que elas apresentavam, estes acabavam por se calar, e com isso muitas narrativas deixaram de acontecer.

Essa situação foi percebida no momento de leitura das transcrições do campo, quando a pesquisadora se deu conta que era necessária uma mudança no processo da pesquisa. Para que o diálogo com as crianças pudesse ocorrer e as narrativas acontecessem era necessário se recolocar como pesquisadora, ocupar mais o papel daquele que pergunta e dialoga com o outro e abrir mão de uma tentativa de controle de um grupo, papel muitas vezes ocupado pelo professor. As narrativas reduzidas das crianças sobre seus objetos de memória foi o lugar a partir do qual a pesquisadora exercitou exotopicamente um deslocamento de lugar. O movimento de olhar a pesquisa com uma perspectiva exotópica, deu a mesma a percepção de que quando a pergunta não acontece alguns elementos se perdem no processo. Viver o campo é repensar constantemente as escolhas feitas ainda antes da pesquisa acontecer. É no encontro,

quando o outro chega, que descobrimos a radicalidade da nossa incompletude e da presença imprescindível do outro no nosso constante refazer-se.

No trabalho sobre a criação musical,de forma semelhante, o pesquisador optou por não interferir nas conversas que aconteciam entre as crianças no momento em que as mesmas se encontravam nas oficinas. Ele entendia que o processo de criação deveria ser livre e estar na mão dos interlocutores. Ele acreditava que o processo ia ocorrer de forma espontânea. Porém, ao reler as transcrições de campo e avaliar o tempo de pesquisa disponível, foi percebendo que era necessário repensar essa estratégia e atuar mais junto aos interlocutores, pois muitas vezes as crianças, tinham no momento da oficina a oportunidade de conversarem sobre diferentes assuntos e o tema central da pesquisa, o processo de criação, acabava secundarizado. Não há pesquisa, portanto, quando o pesquisador se cala. Mas só o outro – pelo silêncio ou pela mudança do rumo da prosa – pode devolver a ele essa parte de si que desconhecia. Acolher o conflito e transformá-lo em questão é condição de autoria.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marilia. **O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Filosofia do Ato.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHIVOV, Valentin. **Discurso na vida, discurso na arte.** Tradução de CristovãoTezza para fins didáticos. 1973. (mimeo)

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas Vol. I. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____**. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** Rio de Janeiro: Editora 34 e Editora Duas Cidades. 2004.

_____**. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

JOBIM e SOUZA, Solange e ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. "A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana". *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

PEREIRA, Rita e MACEDO, Nélia. **Infância em Pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

AUXILIAR DE CLASSE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PRECISA TER FORMAÇÃO? ANÁLISE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Livia Karen Figueredo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores
Amargosa, Bahia, Brasil.
livia.karen@hotmail.com

Karina de Oliveira Santos Cordeiro
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores
Amargosa, Bahia, Brasil.
koscordeiro@ufrb.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo proporcionar reflexões acerca da formação das auxiliares de classe da Educação Infantil e perceber como essa formação interfere e/ou contribui para a construção da identidade docente dessas mulheres que exercem tal função. O estudo teve como cenário um Centro de Educação Infantil localizado no município de Amargosa que é mantido pela Prefeitura através da Secretaria de Educação. Participaram da pesquisa duas auxiliares de classe concursadas da Educação Infantil e uma professora que tem o vínculo estabelecido através de um processo seletivo por tempo determinado. A formação inicial de uma das auxiliares é a graduação em Pedagogia e a outra cursou a Licenciatura em Educação Física, em relação à formação da professora, identificou-se que a mesma é formada em Pedagogia. Na Educação Infantil, cuidar e educar são indissociáveis e todos dois eixos merecem atenção especial e são de extrema importância para o bom desenvolvimento da criança. Mas, às vezes, de maneira equivocada, há uma supervalorização do educar, em detrimento ao cuidar na Educação Infantil. Foi possível perceber a partir da observação nos momentos de coordenação pedagógica durante a coleta de dados para a pesquisa que há uma divisão do trabalho bem delimitado, em que o educar é realizado pelas professoras e as relações de cuidado com o corpo recebe a atenção das auxiliares. A diferenciação entre corpo e intelecto também se dá no que diz respeito às profissionais que são responsáveis por cada um desses aspectos na Educação Infantil. As auxiliares por serem responsáveis pelo cuidar, não são reconhecidas como professoras. No que se refere a formação exigida para exercer a função de auxiliar de classe, algumas cidades têm exigido o magistério como é o caso da cidade de Amargosa. A pesquisa teve como questão norteadora a discussão sobre qual a importância e a influência da formação das auxiliares de classe para a construção da

identidade docente das mesmas. Este estudo é de cunho qualitativo e como instrumento para coleta dos dados foi utilizada a entrevista em sua modalidade semiestruturada. No processo de reflexão sobre a temática e análise dos dados coletados utilizamos os escritos de Dubar (2005), Kramer (2005a; 2005b), Campos (2008) e alguns outros autores. Ao longo do estudo encontramos concepções ligadas a formação para as auxiliares como um saber fazer, não levando em consideração os aspectos teóricos. Além disso, encontramos a ideia de que o cuidado não integra o pedagógico, fato que reforça a separação entre o cuidar e o educar e a relação hierárquica entre auxiliares e docentes. Fato este que interfere diretamente na construção da identidade das mulheres que exercessem esta função, e que colabora para a construção de um não autorreconhecimento profissional. Diante do exposto é imprescindível que as auxiliares tenham formação, para que possam contribuir de maneira mais efetiva no desenvolvimento das crianças. E por consequência construir uma identidade pautada no autorreconhecimento, além de colaborar para a superação da separação do cuidar e do educar.

Palavras-chave: Formação; Identidade; Auxiliares de classe.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, cuidar e educar são indissociáveis e todos dois merecem atenção especial e são de extrema importância para o bom desenvolvimento da criança. Mas o educar, por tratar do intelecto, por vezes, é compreendido como se estivesse ligado apenas às questões ligadas ao desenvolvimento intelectual, e dessa forma, recebe maior atenção nos processos educacionais das crianças, enquanto que, equivocadamente, o cuidar refere-se ao cuidado com o corpo, e em algumas situações é compreendido, no campo educacional, como algo sem relevância. A diferenciação entre corpo e intelecto também se dá na divisão de tarefas entre as professoras e auxiliares de classe, pois nessa divisão a professora desenvolve o trabalho ligado as atividades consideradas do trabalho pedagógico intelectual, enquanto que as auxiliares ficam responsáveis pelos aspectos de cuidado com o corpo. Desse modo, as auxiliares por serem responsáveis pelo cuidar, não são reconhecidas como professoras. E em nossa pesquisa identificamos que a auxiliar de classe, é uma categoria profissional invisibilizada, tanto pelos colegas professores, quanto pelo plano de carreira. Mas, consideramos que por serem responsáveis por manter o bem-estar do corpo, e consequentemente das crianças, essas profissionais têm influência direta no desenvolvimento das crianças que frequentam o Centro de Educação Infantil (CEI).

Nessa etapa da Educação Básica cuidar também se configura como uma prática que proporciona o desenvolvimento da criança, desse modo configura-se como uma função docente e que, portanto, exige formação. Pois, de acordo

com o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi promulgada através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, todo profissional que trabalha em sala de aula deve ser licenciado, não podendo alguém sem formação exercer tal função o que se configura como precarização do trabalho docente e contribui para a diminuição da qualidade da educação pública no Brasil.

A pesquisa aqui apresentada teve como sujeitos duas auxiliares e uma professora que atuavam em um Centro de Educação Infantil mantido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Amargosa- Ba. Esse município baiano, fica localizado no território de identidade Vale do Jiquiriça e é sede do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB).

No que se refere a formação exigida para exercer a função de auxiliar de classe, algumas cidades têm exigido o magistério como é o caso da cidade de Amargosa. No entanto tal formação corresponde à formação docente, e não é essa função que será desempenhada, uma vez que, as auxiliares não são consideradas e reconhecidas como professoras.

E nesse processo, identificamos que a construção da identidade dessas auxiliares de classes sofre influências de alguns fatores, tais como condições de trabalho, aspectos pessoais, saberes construídos no cotidiano, além do processo formativo, que de certa maneira por estar relacionada a prática do trabalho influencia diretamente a forma que o indivíduo se vê na realização da função.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo levantar discussões e proporcionar reflexões acerca da formação das auxiliares de classe e como ela interfere e contribui para a construção da identidade destas mulheres. E tem como questão norteadora a compreensão da importância de uma formação qualificada das auxiliares de classe para a prática profissional, bem como, a influência dessa formação para a construção da identidade docente.

O referido artigo está estruturado inicialmente a partir de uma discussão acerca da importância da formação das auxiliares de classe, e a sua influência na construção da identidade profissional. Em seguida apresentaremos o caminho percorrido durante a realização da pesquisa, bem como, a análise dos dados a luz de aportes teóricos dos seguintes autores: Kramer (2005a; 2005b), Campos (2008), Dubar (2005), Tardif (2014), Azzi (2008), Ferreira (2014), Nóvoa (2007) e Azevedo (2013)

O processo formativo das as auxiliares

A formação se faz necessária para proporcionar uma mudança de comportamento, de atuação em sala de aula, mas não se restringe somente a isso. Assim, a formação não se faz necessária apenas para aprimoramento da ação profissional e melhoria da prática pedagógica, a formação deve ser compreen-

dida como um direito de todos, pois ela é fundamental para a construção de uma escola de qualidade (KRAMER, 2005a).

Tratar da formação do profissional que está em sala de aula requer que levemos em consideração não só a formação inicial, uma vez que a formação continuada é essencial para o bom desempenho do profissional. E no que se refere a ofertas de cursos de formação continuada para professores Kramer (2005a, p. 123) afirma que "as secretarias se voltam, na sua atuação, para professores e, em menor número de casos, auxiliares.". Desta forma, é possível perceber que a formação das auxiliares fica comprometida o que pode interferir na sua atuação e consequentemente no desenvolvimento das crianças.

No que se refere ao aspecto formativo dos profissionais da educação e especificamente dos professores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura que os profissionais que atuam na sala de aula no âmbito da Educação devem ter formação. Desse modo, a formação se faz necessária e obrigatória para as profissionais que atuam nos centros de Educação Infantil, pois esta configura-se como a primeira etapa da Educação Básica.

Para além de uma garantia e exigência da lei, a formação faz-se necessária para o conhecimento de teorias educativas, para que o profissional tenha contato com os conhecimentos científicos que a humanidade historicamente já produziu, para o estudo de teorias de aprendizagem e entre outros aspectos que são importantes para pensarmos a prática educativa. Assim, a formação deve ser o primeiro passo para a constituição do profissional da educação.

A cobrança da formação para as profissionais que atuavam na Educação Infantil, se constituiu como uma exigência que implicou certa dificuldade para adequar-se, pois como afirma Campos (2008):

> Para a educadora de creche, tal meta constitui um desafio ainda maior, pois essa professora leiga geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade (CAMPOS, 2008, p. 122).

Nesse sentido, podemos reconhecer a importância da vinculação da Educação Infantil à educação, e a inserção como primeira etapa da Educação Básica, para a qualificação das profissionais que desenvolvem trabalho com crianças pequenas. Desse modo, agora temos um amparo na legislação, que garante a contratação de profissionais com certa qualificação.

Outro fator importante para a exigência da formação na primeira etapa da Educação Básica é a construção e consolidação da educação pública de qualidade. Pois, no cenário educacional a formação de professores ocupa lugar estratégico para a melhorias da educação pública. Acerca da importância da formação docente Azzi (2008) assegura que:

> A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim do bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente (AZZI 2008, p. 57).

Levando em consideração as afirmações da autora reconhecemos a importância da formação de professores para a construção de uma educação pública de qualidade. Entretanto, ações que garantam e estimulem a formação docente, sozinhas não garantem subsídios suficientes para a melhoria da educação.

Ao tratarmos de formação nos remetemos logo aquela inicial, e esta acaba por vezes sendo a mais significativa, pois, se constitui como o primeiro degrau da longa escada que constitui a profissão docente. Entretanto, entendemos e defendemos que o processo formativo deve se constituir de maneira contínua, ocorrendo durante toda trajetória profissional. Acerca da formação como processo continuo Tardif (2014, p.249) afirma que "[...] a formação profissional ocupa em princípio, uma boa parte da carreira[...]". Desse modo, entendemos que a formação deve estar presente durante todo o percurso profissional do docente.

Entretanto não é possível observarmos a garantia dessa formação continuada para as professoras e auxiliares da Educação Infantil e quando ocorre é em momentos pontuais e apresentam carga horária insuficiente para a efetivação de um processo formativo satisfatório. Acerca da formação continuada Sonia Kramer (2005 b, p. 25)assegura que:

> A carga horária destinada à formação de professores e auxiliares e o planejamento é muito reduzida, sendo o número de horas destinadas à formação dos auxiliares (profissionais de apoio, limpeza ou cozinha) ainda menor que o número de horas destinadas à formação dos professores (KRAMER 2005 b, p. 25).

Como apontado pela autora, há poucos momentos de formação para professores, e para as auxiliares é ainda pior, pois em uma situação de profissionais de apoio recebem menos oportunidade de formação. Fato que influencia diretamente no desenvolvimento do trabalho destas profissionais e, consequentemente, no processo de construção identitária. Acerca da importância da formação para a construção da identidade Rios (2008) assegura que:

> A formação recebida pelo professor influencia a articulação de sua identidade pessoal com a identidade profissional, assim como a sua relação com o ensino, a aprendizagem e o conhecimento, originando dificuldades de trabalhar o contexto sociocultural que envolve os espaços escolares (RIOS,2008, p.54 *apud* FERREIRA, 2014, p.168).

Desse modo, compreendemos, como afirmado pela autora, que a formação tem forte influência no processo de construção identitária dos professores. Desse modo, as professoras da Educação Infantil não são excluídas desse processo, e aqui também incluímos as auxiliares, que por estarem em uma instituição de educação devem ter formação para o desempenho de tal função.

Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão acerca da formação docente no país, levando em consideração as políticas de formação que não tem favorecido os professores (FERREIRA, 2014). Como causa disso Ferreira (2014, p. 168) aponta que "no âmbito da formação docente, vemos que uma etapa já vencida tem voltado com força nos debates nas políticas atuais: a concentração da formação dos professores nas questões técnicas". Tal retorno possibilita o enfraquecimento da coletividade, no sentido de que aumenta a competitividade estimulando a maior produção, o que muitas vezes acaba por implicar na perda da qualidade no trabalho realizado.

A formação baseada nas questões técnicas, ou seja, no tecnicismo, contribui para a construção do professor enquanto especialista que aplica os conhecimentos e ou competências aprendidas. Nesta perspectiva, não há uma reflexão acerca da prática e dos elementos que a compõem. Assim, ela acaba por torna-se insuficiente para atender as demandas e questões da formação.

Nesse contexto, surge a racionalidade prática, que como apontada por Pérez-Gomez (1997, *apud* FERREIRA, 2014, p.170) vem superar a racionalidade técnica, que já não é capaz de atender a dinâmica plural que se estabelece nas práticas e nas relações que o docente estabelece na sala de aula. Nesse sentido, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem o professor precisa integrar alguns aspectos às suas ações, como por exemplo a criatividade buscando a inovação (FERREIRA, 2014).

Assim, ao selecionarmos aspectos que são necessários a constituição do ser docente, estamos estabelecendo a profissionalidade que é definida por Libâneo (2004, p.75 *apud* FERREIRA, 2014, p.171) como um "conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor". Desse modo a profissionalidade está ligada a aspectos da prática, formativos e consequentemente da identidade.

Diante do exposto é inegável a importância da formação para o bom desenvolvimento do trabalho no âmbito das instituições de Educação Infantil. Além de ser um aspecto importante na constituição da identidade profissional. Desse modo, faz-se necessário refletirmos acerca da influência dos aspectos formativos na construção da identidade.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao realizarmos o estudo não tínhamos por objetivo a mensuração dos dados, e sim a realização de uma análise do fenômeno levando em consideração

a realidade. Desse modo, optou-se pela abordagem qualitativa, pois entendemos que ela seria o melhor caminho para o desenvolvimento do estudo.

Durante o desenvolvimento das etapas da pesquisa não encontramos grandes dificuldades, sendo a maior delas a resistência por parte da gestão para a observação nos momentos de coordenação. No que se refere as participantes, não encontramos resistência, ao fazermos o convite, tanto às auxiliares, quanto à professora se mostraram solicitas a contribuir com o estudo.

Dada a importância da fala do sujeito para conheceremos elementos que nos auxilie a respondermos à questão norteadora do presente estudo, optamos por utilizar a entrevista. O momento da entrevista ocorreu dentro na própria instituição, por opção das participantes. Cada participante foi entrevistada individualmente.

No que se refere ao lócus, o estudo aqui apresentado foi realizado em um Centro de Educação Infantil que é mantido pela Prefeitura Municipal de Amargosa no estado da Bahia através da Secretaria Municipal de Educação. A aludida instituição está localizada em um bairro periférico da cidade, atendendo as crianças da classe popular.

Como sujeitos do estudo tivemos duas auxiliares de classe, que foram admitidas através de concurso público, possuem graduação, uma em Pedagogia e a outra em Educação Física e, atuam nesta função a menos de três anos. Também participou uma professora que foi admitida através de processo seletivo e é graduada em Pedagogia, a opção por ouvi uma professora se deu por entendermos que a relação estabelecida com o outro no âmbito do trabalho também interfere na construção da identidade (DUBAR 2005). Todas as três entrevistadas têm menos de 40 anos. Para manter o anonimato das participantes foram utilizados nomes fictícios, sendo as auxiliares Ester e Maria e a professora Fabrine.

FORMAÇÃO E IDENTIDADE: A VIVÊNCIA DAS AUXILIARES

A respeito dos aspectos formativos as colaboradoras apresentaram elementos significativos para atingirmos os objetivos do presente estudo, quais sejam: proporcionar reflexões acerca da formação das auxiliares de classe a fim de compreender como essa formação interfere e contribuir para a construção da identidade destas mulheres. Para um melhor entendimento apresentaremos os dados da observação em seguida tratemos as falas das entrevistadas.

No primeiro momento de observação não houve referências à formação. Já durante o segundo dia de observação, houve um momento formativo, ministrado pela coordenadora da instituição, sendo que o público alvo era as professoras. Sobre tais momentos formativos, de maneira informal, soubesse que eles acontecem com uma frequência irregular e que geralmente são ministrados pela própria coordenadora da instituição. Quanto a atividade proposta,

consistiu em que cada docente exibisse uma história utilizando um recurso diferente, sendo que as auxiliares só participaram como expectadoras. Desse modo, podemos perceber que nos momentos formativos não há a participação efetiva das auxiliares e que eles não são voltados para as atividades desenvolvidas por elas, fato já apontado em seus estudos por Kramer (2005).

Quando abordamos a questão da formação durante as entrevistas buscamos compreender em que lugar as auxiliares estavam, que lugares elas queriam estar e como sua parceira de trabalho, no caso a docente, via a importância da formação das auxiliares. Iniciamos questionando a formação inicial das auxiliares, identificamos que tanto Maria quanto Ester têm o curso de magistério. Além disso, Ester nos informou que é graduada em Educação Física, com pós-graduação em Psicopedagogia e Maria é graduada em Pedagogia e tem duas pós-graduações uma na linha de Educação Especial e outra em Africanidades.

Podemos observar que tanto Ester quanto Maria, possuem condições de formação básica para o desenvolvimento de atividades educativas, uma vez que ambas possuem graduação na área da educação. É possível percebermos que não falta preparo por parte das profissionais, mas, sim oportunidade de executar aquilo que sabem. A formação de Ester, a oportuniza um leque de possibilidades, no que se refere ao desenvolvimento motor da criança, e atividades que estimulem esse processo. Mas, para que ela utilize tais conhecimentos é necessária uma aceitação da professora, pois ela coloca durante a entrevista que por vezes lhe falta autonomia. Fato que interfere no processo identitário como afirmado por Nóvoa (2007, p.17) que nos diz, "O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho".

Em questões referentes a continuação na formação, a auxiliar Maria informou que possui duas pós-graduações, como citado anteriormente, e demonstrou interesse em dar continuidade aos estudos. Tal vontade foi expressada através da seguinte afirmação:

> E eu pretendo futuramente fazer um mestrado, mas não decidi ainda que linha seguir, porque são linhas diferentes." (MARIA, entrevista 2017).

O desejo expresso por Maria, demonstra a vontade de se qualificar ainda mais, alcançando outros graus de formação. Tal desejo pode expressar uma insatisfação com o lugar ocupado, pois durante a entrevista ela fala do projeto de sair da função de auxiliar. Sobre a realização do mestrado, quando ela afirma que não sabe que linha seguir está fazendo referência a temática da pós-graduação, pois uma foi em educação especial e a outra foi em africanidades.

Para abordarmos a questão da formação de uma maneira mais geral pedimos para que tanto as auxiliares com a docente comentassem a seguinte

afirmação “Para ser auxiliar de creche é preciso ter formação.”. Obtivemos repostas semelhantes das duas auxiliares. Para Ester, esta formação refere-se a questões práticas como podemos observar:

> Só que, eu acho assim que deveria ter cursos de capacitação de formação, porque tem pessoas, porque eu sei cuidar de crianças porque eu já trabalhei em Educação Infantil, mas as pessoas que não têm esse conhecimento não dá conta assim, tem que sofrer pra aprender, no meu caso eu não sabia nem trocar uma fralda, e eu não tive assim um preparo, no curso de formação não é nada voltado para as assistentes é no geral, desenvolvimento das atividades (ESTER, entrevista 2017).

É possível percebermos a ligação da formação para um “saber fazer” das ações práticas de como proceder diante do cuidar do corpo de uma criança. Não mencionando uma preparação teórica para estar com crianças e atuar junto ao desenvolvimento delas.

Por outro lado, a não oferta de cursos de formação, por parte da Secretaria de Educação, apontada por Ester, apresenta traços da concepção de que a experiência da mulher enquanto cuidadora já basta para a realização de trabalhos com as crianças no âmbito das instituições de Educação Infantil. Tal concepção carrega em si, traços da visão da mulher educadora por natureza que não necessita de formação para realizar trabalhos que se assemelham aos realizados no âmbito familiar. Mas, é valido ressaltarmos que as creches são instituições que pertencem ao Sistema de Educação e, portanto, se faz necessário profissionais com formação, como exigido e assegurado na LDB.

Nesse sentido, concordamos com Cunha e Carvalho (2002 *apud* AZEVEDO, 2013, p. 121) ao assegurarem que:

> a compreensão da tarefa da educadora de creche como uma responsável pelos cuidados básicos da criança – tarefa pela qual a afetividade é o maior atributo (ter jeito, ter amor às crianças, gostar) – tem contribuído para o pequeno investimento na formação docente destas profissionais (CUNHA e CARVALHO,2002 *apud* AZEVEDO, 2013, p. 121).

Diante das afirmações das autoras podemos notar que não só as auxiliares são negligenciadas nos aspectos referentes à formação, mas também as professoras. Fato esse que contribui para a não melhoria da qualidade do atendimento educacional nas instituições de Educação Infantil. O que nos faz novamente trazer as palavras de Azzi (2008, p. 57):

> A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim do bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente (AZZI 2008, p. 57).

Assim, para além de uma garantia de formação são necessárias ações que garantam o desenvolvimento de um trabalho com qualidade. Como por exemplo; garantido melhores condições de trabalho, com oferta de materiais e estrutura.

A assistente Maria, também compartilha da ideia apresentada por Ester, no que se refere à formação que deveria ser ofertada para as auxiliares, ao dizer:

> Então eu acredito que deveria ter um curso preparatório, não sei se antes de você ingressar no concurso, ou já cursos oferecidos pela secretaria, pra que a gente pelo menos tenha uma aproximação, antes de ingressar na sala de aula como assistente, para fazer logo diretamente o trabalho, sente bastante dificuldade que não tem essa preparação. Até hoje eu "tô" aprendendo ainda, "tô" aprendendo como cuidar (MARIA, entrevista 2017).

Diante das palavras de Maria, podemos encontrar outros elementos que não apareceram na fala de Ester. Ao utilizar as palavras "curso preparatório" a auxiliar da ideia de uma formação inicial para ser auxiliar de classe. O que reforça que o cuidar de crianças no âmbito de uma instituição de Educação Infantil, pode até se assemelhar ao cuidado realizado no âmbito familiar. Mas, que as ações de cuidado desenvolvidas nas instituições devem fazer parte de um conjunto de ações que contribuam para o pleno desenvolvimento infantil.

Desse modo, o cuidado realizado pelas assistentes deve estar pautado em práticas ligadas as experiências formativas. Assim, concordamos com as falas apresentadas, mas, entendemos que é necessário ir além, não restringindo a formação destas profissionais aos aspectos práticos do cuidar. O que deve ocorrer em curso de capacitação para essas profissionais é a promoção do contato com as possibilidades de estímulos pedagógicos, que podem ser feitos durante as ações de cuidado.

Durante a entrevista com a docente, dada as possibilidades de acrescentarmos perguntas ao roteiro inicial, uma vez que utilizamos a modalidade semiestruturada, perguntamos se ela concordaria se fosse exigido o curso de Pedagogia para as auxiliares, então ela respondeu:

> Então assim, se ele fosse se envolver no pedagógico com certeza seria essencial, mas se não for se envolver no pedagógico ficar ao cuidar, eu acredito que não tenha necessidade de ter um curso de formação em Pedagogia (FABRINE, entrevista 2017).

A fala da docente traz elementos importantes para pensarmos a concepção que os pares têm das auxiliares, bem como enxergam a sua função dentro da instituição, pois, como podemos observar a professora coloca que uma formação no Ensino Superior só seria necessária se as auxiliares fossem se "envolver no pedagógico", fato que demarcar a separação entre o cuidar e o educar, coloca o cuidar como algo não pertencente ao pedagógico, ou seja,

em lugar menor sem relevância para o desenvolvimento das crianças. Além de delimitar uma relação de poder hierárquica entre professoras e auxiliares.

Há nessa fala da professora, traços de uma concepção historicamente construída de que para cuidar do intelecto, ou seja, educar, é necessária uma maior preparação. O que já não é preciso no que se refere ao cuidar do corpo que se configuram como ações para a manutenção do bem-estar. Implicitamente, a docente passa a ideia de que o cuidado tem um fim em si mesmo não colaborando para o desenvolvimento da criança.

Com relação ao cuidado temos ideias que se distanciam das demonstradas pela professora, pois, entendemos que no âmbito das instituições de Educação Infantil, o momento do cuidado pode e deve ser também de aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da criança, ou seja um momento pedagógico. Sendo assim, uma profissional com formação irá desenvolver ações de cuidado que visam contribuir para a autonomia e desenvolvimento da criança.

De acordo com as falas apresentadas é possível percebermos a concepção de que a formação para as auxiliares deve ser algo ligada ao ensinar como fazer. E de como são desconsiderados os saberes teóricos que poderiam contribuir para uma melhor realização do trabalho com as crianças. Fato que marca a construção da identidade das mulheres que atuam como auxiliares, as colocando em lugar menor no âmbito da sala de aula.

Assim, a constituição da identidade por sofrer influências do desenvolvimento do trabalho acaba por constituir a formação também como parte importante e fundamental no processo. Acerca disso, Dubar (2005, p.146) assegura que "Se o emprego é cada vez mais fundamental para os processos identitários (SCHNAPER, 1989), a formação está ligada a ele de maneira cada vez mais estreita". Desse modo, o percurso e as experiências formativas do sujeito influenciam diretamente no modo como ele desempenha a sua profissão. E nesse processo como ele se compreende enquanto indivíduo no exercício do seu trabalho. E ao longo do estudo podemos verificar como o processo formativo influencia na construção da identidade, uma vez que, por não ter um formação voltada para a sua função e por outros fatores que contribuem as auxiliares não tem uma identidade positiva do ser auxiliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos os aspectos formativos, encontramos concepções ligadas a formação para as auxiliares como um saber fazer, não levando em consideração os aspectos teóricos. Além disso, encontramos a ideia de que o cuidado não integra o pedagógico, fato que reforça a separação entre o cuidar e o educar e a relação hierárquica entre auxiliares e docentes.

Nesse sentido, no que tange aos aspectos formativos faz-se necessário uma reflexão acerca de todo o processo, desde a formação inicial até aquela

que fazemos já no exercício da profissão. Pois, todas as etapas do processo ocupam lugares importantes na constituição da prática do docente.

O que reforça a compreensão da formação, do profissional que atua na sala de aula, como algo indispensável para o fazer pedagógico de qualidade e como direito essencial dos educadores. É válido ressaltar, que compreendemos que a formação é de extrema importância para todas as profissionais, sejam elas professoras ou auxiliares. Destarte, não é possível se pensar em qualidade educacional sem mencionar a questão da formação.

Portanto, a partir dos dados apresentados, é inegável a necessidade da formação para o bom desenvolvimento das ações, sejam com finalidade educativa ou de cuidado, dentro dos Centros de Educação Infantil. Além de este ser um aspecto fundamental para a construção da identidade dos indivíduos, principalmente dos que atuam em ambientes educativos. Assim, a análise da importância dos aspectos formativos e bem como da sua influência na construção da identidade é essencial para a construção de uma educação para a infância de qualidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e Formação de Professores:** para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: Autonomia Didática e Construção do Saber Pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 18 de maio de 2016.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar crianças pequenasem busca de um novo perfil de professor.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em 30 de maio de 2017.

DUBAR, Claude. **A Socialização:** Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Tradução: Andréa Stahell M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação e Identidade Docente: Práticas e Políticas de Formação. In: FERREIRA, Lúcia Gracia, FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento (Orgs.). **Formação Docente:** Identidade, Diversidade e Saberes.1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

KRAMER, Sonia. Formação de Profissionais de Educação Infantil: Questões e Tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A, (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Histórias de Formação: As Entrevistas, seu Contexto e Procedimentos. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais da Educação Infantil:** Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005b.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António, (Org.). **Vidas de Professores.** Tradução de Maria dos Anjos Caseiro, Miguel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

EU NÃO GOSTEI, É FEIO, EU GOSTO DO CABELO DA RAPUNZEL: TENSÕES ENTRE CABELO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Daniela Coutinho Barreto
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores
Amargosa, Bahia, Brasil.
danielabarreto1@hotmail.com

Karina de Oliveira Santos Cordeiro
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores
Amargosa, Bahia, Brasil.
koscordeiro@ufrb.edu.br

RESUMO

O estudo apresenta uma série de inquietações, sobre como lidar com as questões étnicas raciais na Educação Infantil a partir do recorte identitário que as crianças estabelecem com a sua autoimagem. A realidade da sociedade brasileira sempre esteve pautada em uma visão eurocêntrica de mundo e o ideal de beleza não utilizam da representatividade das crianças negras. Reconhecemos que as denúncias de racismos divulgadas diariamente através das mídias e redes sociais, também se faz presente no cotidiano escolar, contudo, por vezes o racismo na Educação Infantil é silenciado. Pode-se pensar que as questões raciais fazem parte apenas do mundo adulto, porém é na primeira infância, nas primeiras experiências de socialização, que começam a ser formados os "pré-conceitos" que podem permear em toda sua trajetória de vida, e deixar marcas para formação de sua identidade e relações interpessoais das crianças. Nesse sentido, a proposta dessa pesquisa constituiu-se em compreender como se dá a formação identitária e as relações interpessoais das crianças durante a Educação Infantil. A questão norteadora que sustentou esta pesquisa foi: Como as relações interpessoais diante das questões raciais implicam para as construções identitárias das crianças? Utilizamos a abordagem metodológica qualitativa com base em André (2001), estudo de caso qualitativo, de acordo com André (2013). Quanto aos instrumentos de coleta de dados adotados, optamos por observações participantes com base em Bogdan e Binklen (1994) e Ludke e André (1986), além de oficinas com contação de história e da elaboração de desenhos com base em Candau (1995) e Natividade (2008). A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, da cidade de Amargosa-BA, em uma turma da Educação Infantil na pré-escola, crianças entre 4 e 6 anos. A criança negra se depara na escola com livros que apresentam imagens e personagens que não se aproximam de suas características físicas, e se, apre-

sentam imagens de pessoas negras, estão relacionadas aos escravos, imagens melancólicas que não exibem nenhuma forma de resistência e heroísmo do povo negro. Silenciar os diálogos sobre o racismo tem se tornado uma prática recorrente nas escolas. Na sala observada havia meninas e meninos de cabelos com diversas texturas: lisos, cacheados e crespos. Em nenhum momento durante as observações ouvimos elogios direcionados a essa diversidade de penteados, de cortes de cabelo ou algo do tipo, somente no dia em que uma criança chegou com seu cabelo alisado com uma prancha. As atitudes do grupo nos fazem refletir sobre a situação, a criança que ouve apenas que o cabelo liso é o bonito, não irá constituir elementos que a faça aceitar a sua estética negra. As crianças olham as imagens de pessoas negras com estranhamento, o espanto se dá quando é oriundo de um rompimento do padrão de beleza branca. Afirmamos a importância de tais reflexões, para que a questão seja sempre colocada diante das práticas educativas de professores atuantes e de futuros professores, devemos sempre tencionar se as práticas educativas presentes na escola colaboram ou não para a construção de uma autoimagem positiva das crianças negras.

Palavras-chave: Infância; Relações Étnico-raciais, Racismo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo surge em meio a uma série de inquietações, sobre como lidar com a realidade da sociedade brasileira, que segue alimentando uma série de preconceitos, e a discriminação racial é um deles, uma sociedade pautada em uma visão eurocêntrica de mundo. Tendo em vista as denúncias divulgadas diariamente através das mídias e redes sociais, tal realidade também está presente no cotidiano escolar, sendo o racismo por vezes silenciado. Podemos pensar que as questões raciais fazem parte apenas do mundo adulto, porém é na primeira infância, nas primeiras experiências de socialização, que começam a ser formados os "pré-conceitos" que podem permear em toda sua trajetória de vida, colaborando assim para formação de sua identidade e relações interpessoais.

Desta forma, a proposta dessa pesquisa constituiu-se em compreender como se dá a formação identitária e as relações interpessoais das crianças durante a Educação Infantil. Em vista disso, a questão norteadora que sustenta esta pesquisa é: Como as relações interpessoais diante das questões raciais implicam para as construções identitárias das crianças?

Nesta pesquisa a escolha do percurso metodológico foi realizada com o objetivo de efetivar uma pesquisa com crianças e não sobre crianças. Desta forma, entendemos a importância de ouvi-las, considerando-as como atores sociais, com base na Sociologia da Infância, sujeitos de sua história, atuantes

diante da sociedade. Utilizado a abordagem metodológica qualitativa com base em André (2013), consideramos logo as características da pesquisa qualitativa, utilizadas nas pesquisas sociais, foi classificada quanto ao seu tipo por estudo de caso qualitativo, de acordo com André (2013) por focalizar em um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Edelvira Sales Andrade, localizada no centro da cidade de Amargosa-BA, em uma turma da Educação Infantil na pré-escola, crianças entre 4 e 6 anos.

A criança negra e a escola

A Lei 10.639/03 é considerada por alguns estudiosos como um marco histórico das lutas antirracistas no Brasil. A presença dos conteúdos referente a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, é essencial durante toda a educação básica. Considerando que o Brasil é caracterizado pela fusão entre culturas, entretanto o negro ainda sofre com a discriminação, falar sobre a sua identidade cultural e seu valor é preencher o vazio que por anos foi construído, completando assim as lacunas e eliminando as ideias pré-concebidas e os estereótipos, alimentados pela ausência de informações e por considerar que a história desse povo só existe desde sua entrada em nosso continente.

Apesar da tamanha importância da promulgação da Lei, representando assim um avanço na promoção da igualdade, não podemos garantir sua realização de maneira desejada, as escolas ainda adotam os temas étnico-raciais como folclóricos, os debates sobre tal temática são semanais durante o ano escolar. Realizados nos meses de maio e novembro com a comemoração de datas históricas como: Abolição da Escravatura e Dia da Consciência Negra, respectivamente. Por essas questões que as relações étnico-raciais precisam ser discutidas, o debate na área educacional precisa ser continuo afim de mudar tal realidade.

Logo, é preciso reforçar a importância da escola para a construção da identidade das crianças negras, as discussões sobre esta temática precisam ser todos os dias lembrada na escola para que o ambiente e as ações da mesma colaborem na construção da identidade destas crianças. A escola que silencia o racismo, possuindo um discurso que afirma igualdade de todos os seus alunos, torna-se palco para a disseminação da prática do racismo [...] A escola que silencia o racismo, possuindo um discurso que afirma igualdade de todos os seus alunos, torna-se palco para a disseminação da prática do racismo (ABRAMOWICZ; GOMES, 2010).

A criança negra se depara na escola com livros que apresentam imagens e personagens que não se aproximam de suas características, ou se apresentam imagens de pessoas negras, estão relacionadas aos escravos, imagens melancólicas que não exibem nenhuma forma de resistência e heroísmo do

povo negro. As histórias contadas, orações e culturas que não são a sua. Silenciar os diálogos sobre o racismo tem se tornado uma prática recorrente, alimentada pelo mito da democracia racial, afirmando que o Brasil é livre de preconceitos.

Desconstruir tal pensamento é necessário para a afirmar a existência do racismo e seus efeitos na sociedade. "O preconceito é muito presente na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças [...]" (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p.87), percebemos através de tal afirmativa a necessidade de tencionar as discussões no ambiente escolar, tornando frequente as reflexões sobre as questões racistas e preconceituosas.Desde a tenra infância as crianças negras já se deparam com as dificuldades que permeiam a condição de ser negro, em uma sociedade em que a imagem do negro é associada sempre a questões negativas, como pobreza, inferioridade, incompetência, feiura e atraso cultural. Bento (2012) aponta em seu texto algumas constatações de pesquisas sobre questões raciais realizadas na Educação Infantil.

Através desses estudos pode-se perceber as implicações que o modelo de sociedade racista na constituição das infâncias. Crianças entre 3 e 5 anos, percebem as diferenças raciais, interpretando e hierarquizando as mesmas. As crianças também percebem quais os fenótipos que mais agradam seus pares ou os adultos, todo tempo as crianças querem ser valorizadas, então ao perceber que não é preferência, entendem o porquê de não serem bem aceitas, diferente das crianças brancas, as crianças negras não se sentem confortáveis com sua cor. Mesmo com pouca idade entendem as mensagens sociais que estão por trás das diferenças entre os fenótipos. No momento de escuta das crianças, muitas vezes os pesquisadores se deparam com falas que apontam o branco como bonito e o negro como feio.

O modelo apontado como "padrão", nas salas de aula é o da criança branca, modelo estético aceitado e valorizado pelos pares e pelos adultos, sempre elogiados e afagado, a criança negra percebe essa diferença desde muito cedo. "Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como "padrão" a ser seguido." (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p.219) As autoras Oliveira e Abramowicz em uma pesquisa realizada em uma creche no interior de São Paulo, apontaram a preferência das professoras por crianças brancas, essa preferência, demonstrada através de atitudes foi chamada por elas de "paparicação".

Os cuidados destinados as crianças brancas eram sempre mais ricos de atenção e palavras de carinho, diferente das crianças negras que eram as últimas a serem acalentadas no momento do choro. As autoras constataram que as crianças brancas eram alvos de elogios, chamadas de princesas e príncipes, lindos e lindas, até mesmo de filhos, enquanto as crianças negras não

tinham o mesmo tratamento. As autoras apresentam que o carinho destinado as crianças negras é um carinho diferenciado.

O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos "paparicados" pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p.222). Podemos então pensar sobre as dificuldades que permeiam a construção da identidade negra, a partir de tais práticas pedagógicas que reforçam e silenciam as atitudes racistas que inferiorizam e desvalorizam as crianças negras construindo uma imagem negativa das mesmas. Para as crianças os adultos são fontes de verdades absolutas, seja seus professores ou sua família, pessoas de sua convivência em outros espaços como sua comunidade ou instituições religiosas, com adultos que as crianças pequenas têm mais contato, "[...] crianças muito novas estão ouvindo e incorporando conceitos sobre raça, a partir das conversas dos adultos que as cercam" (BENTO, 2012, p.103).

Logo se esses adultos passam uma imagem negativa sobre ser negro, a criança irá internalizar a questão como uma verdade absoluta, através de questões como essa que as crianças irão elaborar seu autoconceito e sua identidade. Através de conversas, gestos e comportamentos as crianças podem formar uma imagem negativa sobre ser negro. Como aponta Bento (2012, p.102): "Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem". A autora aponta que o presente modelo brasileiro de relações raciais continua a consagrar as disparidades entre brancos, negros e indígenas. Tal realidade social tem grandes efeitos durante a infância das crianças negras, sendo que as mesmas estão imersas em uma questão socioeconômica que muitas vezes nega seus direitos.

Relação entre pares

Durante as observações passamos as tardes com as crianças, participando das suas rotinas na pré-escola, não só observando, mas também interagindo com cada uma delas. A rotina da turma durante as tardes era iniciada com uma oração.

Não podemos deixar de tencionar a questão da oração no ambiente escolar, as escolas na maioria das vezes adotam um posição de omissão do tema, a oração então passa a ser uma opção do(a) professor(a) da turma, outras vezes a oração faz parte da rotina diária e o professor é orientado a realiza-la todos os dias. O Brasil é considerado um estado laico[220], porém tal pratica de inser-

[220]A laicidade garante também aos cidadãos que nenhuma religião, crença ou igreja poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. Esta separação entre Igreja e estado é que garante a "pacificação" entre as diversas crenças religiosas, uma vez que não privilegia nenhuma delas. Assim, podemos apontar três princípios contidos no princípio

ção do cristianismo nas salas de aula é recorrente e contradiz uma proposta de educação que vise a igualdade na diversidade.

No momento da oração e de falas vindas da professora como: " Papai do céu não gosta", quando recrimina determinada atitude de uma criança. A atitude não respeita a possibilidade de na sala de aula existirem crianças de outras religiões, que não seja o cristianismo, ou a existência de crianças que não professam nenhuma religião. Tal prática e sua presença no cotidiano escolar pode contribuir não somente para o desrespeito das ideias contrarias, mas também pode criar situações de intolerância. (DOMINGOS, 2009)

Após a oração, as crianças eram reunidas para uma roda de conversa, música e contação de história, a segunda parte da aula variava sempre, em atividade de leitura, matemática, pintura e outras. O tema de uma das primeiras rodas de conversas observada pela pesquisadora foi "Amizade", a professora iniciou a roda de conversa chamando atenção sobre a importância da amizade em nossas vidas.

> Os amigos são pessoas que ficam do nosso lado sempre em todos os momentos, seja nos momentos de alegrias ou tristezas. Devemos cuidar de todos os nossos amigos, em todos os momentos, na brincadeira para que ninguém se machuque e nos momentos tristes também (Professora Maria Julia, diário de campo, 2017).

Consideramos muito pertinente que nos primeiros anos escolares a socialização seja trabalhada com as crianças, é importante conversar com as crianças sobre a importância basear as relações pessoais seja com adultos ou outras crianças com base no respeito, promovendo, deste modo, interações saudáveis que somem positivamente para a crianças, como aponta as autoras abaixo:

> Ao ser discutido o desenvolvimento infantil, a socialização é um dos temas especialmente relevantes. A socialização é compreendida como a promoção de interações sociais entre as pessoas, sendo essencial promover interações construtivas entre as crianças nesse processo (PINTO, BRANCO, p. 516, 2009).

No momento seguinte a professora pediu para que os alunos falassem um pouco sobre seus amigos ou algo que envolvesse a amizade, alguns não quiseram falar demonstrando um certo constrangimento, já outros relataram sobre seus irmãos, primos e vizinhos e sobre as brincadeiras com os mesmos. Para finalizar a professora realizou uma contação de história, a história contada foi "O peixe arco-íris", que contava a história das relações de amizade do fundo do mar.

---

da laicidade: a neutralidade do estado, a liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo. (DOMINGOS, 2009, p.51)

Na sala de aula não existia presença de elementos que mostrassem a Lei 10.639 sendo aplicada, em nenhum momento da pesquisa ouvi ou vi algum plano de trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira ou a prática acontecendo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, apresentam a importância do trabalho como a temática:

> A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2004, p.17).

Percebi que ao longo dos dias, Ladybug reclamava de um dos meninos, dizendo que o mesmo não queria ser seu amigo e reclamação era frequente. No momento dar as mãos para a oração, para uma roda, ciranda e outras situações, percebi uma certa resistência da maioria das crianças em dar as mãos a menina citada. De todas as crianças da sala essa menina é a que tem a maior presença de fenótipo negro, além disso a menina tem baixa visão e se senta sempre separada das outras crianças em frente ao quadro, não interagindo tanto com as mesmas.

Em uma das tardes a professora reuniu as crianças na rodinha, sentados em um tapete no chão, para iniciar o momento da contação de histórias, a história contada foi O patinho feio, então, a professora apresentou a escrita da palavra pato. Depois iniciou a contação da história, após o momento da contação a professora conversou com as crianças sobre o preconceito e a discriminação sofrida pelo patinho feio: “Não devemos falar, muito menos fazer coisas para ofender o outros por que ele é diferente. Devemos tratar todos com respeito” (Professora Maria Julia, diário de campo, 2017). Porém, mesmo com as constantes reclamações da menina mencionada no parágrafo anterior, em nenhum momento a professora faz algum tipo de interferência, nem questiona as crianças sobre o que estaria acontecendo. Infelizmente a escola atua através de suas práticas negando a existência do preconceito racial, evitando falar sobre o assunto, silenciando as discriminações, como apontam as autoras Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p.85): “A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um pacto que não deve ser quebrado. ”

O não tencionamento de questões como essa, pode levar a criança tanto negra quanto branca a considerar que a não interferência do professor

diante de preconceitos e discriminações significa a aceitação dele, o que é aceitável para o professor, principalmente na Educação Infantil, pode ser entendido pela criança como uma verdade absoluta, inferindo assim em sua construção tanto identitária, quanto social e afetiva. A criança negra pode construir uma imagem negativa do professor que não a ouve, não considera suas falas e súplicas.

> A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar as professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em respostas aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem (CAVALLEIRO, 2006, p.69).

Durante todo o período de observações a professora nomeava alguns alunos como "meu bebê", "meu (minha) pequeno (a), tratava diferente essas crianças com um carinho especial, as crianças eram brancas e mais novas, relembrando que a sala de aula apresentava alunos entre 4 e 6 anos. Os outros alunos procuravam estratégias para se aproximarem da professora, riam apontando as crianças afirmando que elas não eram bebês como as crianças nomeadas pela professora, alguns usavam seu comportamento para obter a atenção da professora, mesmo que fosse para brigar com eles.

Em um dos dias observados, durante o intervalo a professora chamou uma dessas crianças mais novas para sentar-se no seu colo, recebendo um pouco de carinho. Haviam poucas crianças na sala, essas riram da situação, não sei se diante da presença da pesquisadora a professora intimidou-se, mas a mesma iniciou uma conversa com os alunos: Não é somente ele que é o meu bebê, todos você são. Vai Huck, agora CatNoir vai ser o bebê da pró. (Professora Maria Julia, diário de campo, 2017)

O menino que antes ria da situação, afirmando não ser um bebê, rapidamente correu para os braços da professora, logo em seguida, já existia uma fila de alunos querendo o colo da professora, mesmo que timidamente. Percebesse que o carinho desejado por todos, quase sempre é destinado apenas para um grupo de alunos, grupo esse de crianças brancas. Eliane Cavalleiro apresenta os impasses sobre a igualdade do âmbito escolar diante de comportamentos diferenciados direcionados a crianças brancas e crianças negras:

> Torna-se complicado encontrar igualdade diante de tratamentos tão desiguais. Esse modo de explicar as diferenças mostra-se distante da realidade cotidiana das crianças, tendo em vista que o dia-a-dia não lhes oferece provas de igualdade. Ao contrário, confirma a existência de tratamentos diferenciados pautados na origem étnica (CAVALLEIRO, 2006, p.71).

Sobre a distinção no que diz respeito a forma como as crianças são tratadas, Oliveira e Abramowicz (2010), apontam que o racismo surge na Educação

Infantil, na medida em que as crianças negras são menos "paparicadas", em relação as crianças brancas, as autoras afirmam que: [...] o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado (OLIVEIRA, ABRAMOWICZ, 2010, p.221).

Acontece um movimento na sala de aula, no que diz respeito ao tratamento das crianças em sala de aula, colocando elas em grupos de crianças acolhidas, que recebem mais suportes, reconhecimento de seus avanços, constantes elogios e demonstrações de afeto (crianças brancas em sua totalidade), e outro de crianças esquecidas que são vistas como bagunceiras, pertencentes a famílias com problemas, quase sempre as que a professora fala seus nomes para chama-las atenção. Muitas crianças são rotuladas, por apresentar determinado comportamento, agressivo demais, muito curioso, desinteressado, muitas vezes sendo apontados diante de toda a turma, como falas como: "Homem-Aranha é muito danado, todos os dias preciso mudar ele lugar" (Professora Maria Julia, diário de campo, 2017).

> O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental, na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária (OLIVEIRA, ABRAMOWICZ, 2010, p.221).

Bob Esponja, criança negra, aluno pertencente ao segundo grupo acima abordado, é um estudante compreendido como o problema da sala, a professora a todo tempo o chama atenção. Em uma das tardes ele se sentou perto de um dos meninos pertencente ao grupo das crianças acolhidas pela professora, outra criança se levantou da carteira e foi ao encontro da professora falando: "Pró! Bob Esponja pode sentar do lado de Huck? (Professora Maria Julia, diário de campo, 2017), a professora direcionou o olhar para a situação e respondeu: "Venha Bob Esponja, não é certo você aí pode machucar Huck, você não pode sentar perto dos meninos mais tranquilos." (Professora Maria Julia, diário de campo, 2017).

Ainda sobre a mesma criança a professora chamou atenção da pesquisadora em um dos dias de observação: "Você precisa ficar de olho nele, ele costuma pegar os materiais dos colegas. Isso já me deu muito problema, eu preciso ficar olhando a mochila". Essa fala aconteceu diante da criança, reafirmamos sobre o cuidado que devemos ter com as falas direcionadas as crianças, uma vez que as mesmas podem internalizar essas falas como verdades absolutas.

Notamos que na sala observada o corpo negro é excluído, apontado e estigmatizado, a relação com as crianças brancas é diferente, a elas são destina-

dos os carinhos, elogios, são sempre bem acolhidas em sala. Cavalleiro aponta que: A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. “A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola.” (CAVALLEIRO, 2006, p.98)

Uma das oficinas aplicadas como instrumento de coleta de dados foi a intitulada como:“Esse sou eu”, foi utilizado o livro O cabelo de Lelê como norteador. Os objetivos da oficina foram: envolver as crianças em um dinâmica que se sintam confortáveis em expor suas opiniões; propor reflexões sobre cabelos e diferenças; perceber através das falas, gestos, comportamento e do seus desenhos como as crianças com as crianças se veem, e ver os colegas; perceber como as crianças lidam com a visão do outro.

O livro O cabelo de Lelê de Valéria Bonfim, conta a história de Lelê e suas inquietações sobre o seu cabelo, a todo o tempo a menina se pergunta: não de onde vem tantos cachinhos? até que encontra a resposta em um livro e descobre sua história e a beleza da herança africana.

Durante a contação surgiram algumas questões que consideramos pertinente acerca dos objetivos desta pesquisa. Uma das meninas da sala identificou-se com a personagem principal da história pelas caraterísticas físicas, seu cabelo, e também por seu nome. “Olha Lelê tem os cabelos cacheados, cheio de cachinhos. Ela se parece comigo até o nome. É minha mãe que faz meu cabelo assim, de cachinhos” (Ana, diário de campo, 2017). Podemos refletir acerca de identificação das crianças em histórias e materiais didáticos, negar o contato com uma realidade que a comtemple é também desvalorizar sua importância na sociedade. Como aponta Cavalleiro (2001, p.153): “A utilização de material pedagógico ou de apoio que não comtemple a diversidade dos alunos e alunas presentes na escola também colabora para reforçar a percepção de que em nossa sociedade determinado grupo é mais valorizado.

Alguns falaram que o cabelo da personagem da história era feio, quando apresentado uma imagem da história em que aparecem vários penteados de herança africana as crianças mostraram um espanto. Eu não gostei Pró, é feio, eu gosto do cabelo da Rapunzel (CatNoir, diário de campo, 2017). As crianças olham as imagens com estranhamento, o espanto se dá quando é oriundo de um rompimento do padrão de beleza branca. Nos livros infantis as princesas, heróis ou personagens principais sempre estão inseridos em um padrão de brancura. As crianças negras sentem dificuldades de identificar-se com personagens negros, a ausência de debates sobre a temática na escola, somente reforça essas dificuldades, essas que implicaram diretamente na construção da identidade da criança. Como aponta Gomes (2002):

> A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode

> valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002, n.p.).

Após a contação da história apresentamos diferentes fotos de cabelos, masculinos e femininos, perguntamos as crianças quais cabelos entre os apresentados elas mais gostavam. Dentre as fotos estavam uma variedade de características. Quando apresentamos uma foto uma de uma mulher ruiva, de cabelos longos, as crianças falaram, que ela era bonita, muito linda, uma das crianças até falou que parecia uma sereia. Os elogios sucederam com todas as falas a respeito das fotografias de pessoas brancas.

Já a respeito de pessoas que possuíam fenótipos de pessoas negras o comportamento foi diferente. Em relação a foto de uma criança com cabelo black as crianças reagiram com risos e gargalhadas, quando mostramos os dreads de Carlinhos Brown, uma das crianças falou: "Deus é mais pró!" (Ben 10, Diário de campo, 2017). Em relação a fotografia de um homem negro com cabelo raspado, as crianças reagiram com uma forte gargalhada: "Sem barba, ficaria legal. Eu não gosto de gente careca."(Ana, diário de campo, 2017).

Através das falas, gestos e expressões faciais percebemos quais eram as características físicas que agradavam as crianças, sendo que em sua maioria eram características de pessoas brancas. Existe um grande problema quando pensamos sobre isto, a criança negra que apenas ver o branco como um modelo de beleza ideal, irá ter problemas com sua construção identitária, pois não irá fazer relações de sua estética com o modelo de estética que acredita ser o ideal. Bento (2012) apresenta uma reflexão sobre está questão:

Cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Necessitamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, para podermos funcionar de modo harmonioso. Precisamos acreditar que somos, ao menos em alguma medida, "bons"; senão, o ódio e a agressividade que fazem parte de nossa vida emocional atacam nosso próprio "eu", com consequências severas para o funcionamento psíquico. Assim, quando uma criança recebe mensagens contínuas de que não é tão bonita, tão atraente quanto sua coleguinha, ou de que seus traços são considerados feios, ou expressão de sujeira, teremos um grande problema na formação da identidade desta criança (BENTO, 2012, p.111).

Logo após realizamos com as crianças a dinâmica do espelho, apresentamos a elas uma caixa surpresa, a caixa possui um espelho e quando elas abrissem iriam se ver, pedimos que todos guardassem segredo sobre o que viram. Iniciamos com ar de suspense, falando que dentro da caixa eles veriam uma coisa muito especial, todos ficaram ansiosos para descobrir o iriam ver dentro da caixa. A intenção foi que nesse momento as crianças despertassem uma auto-imagem positiva de si, através de falas da pesquisado como: Vocês irão ver algo muito especial. O que vocês irão ver é muito lindo (Diário de campo, 2017).

O PNE (BRASIL, 2011) apresenta o papel da Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, apontando que durante o período da Educação Infantil podem ser formadas as primeiras bases do comportamento humano, da personalidade, da inteligência, da vida emocional e dos aspectos pertencentes a socialização. São as primeiras experiências de vida e as que mais marcam, quando positivas, podem reforças, por toda a vida atitudes como autoconfiança, cooperação, solidariedade. Desta forma, entendemos que é responsabilidade da instituição escolar, contribuir para que as crianças tenham uma visão positiva de si. Além de outros pontos que correspondam a seu desenvolvimento, no que diz respeito a sua formação humana:

> Como mencionado anteriormente, a educação infantil tem papel fundamental para possibilitar o desenvolvimento humano e social de todas as crianças. Para isso, deve respeitar as especificidades de cada uma delas, considerando suas histórias, culturas e formas de ser. Cabe à educação infantil contribuir educando as crianças para o respeito a si e ao outro. O conhecimento das distintas culturas que compõem a sociedade brasileira e a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais são caminhos que devem ser percorridos por todos aqueles compromissados, de fato, com uma educação infantil de qualidade (TRINIDAD, 2012, p. 128).

Considerando a fala da autora acima citada, refletimos que quando diz respeito a criança negra a responsabilidade ainda deve ser mais além, pois deve considerar sua especificidade, o resgate de sua cultura, sua história étnico-racial, para que assim a criança se sinta parte da instituição, e não meramente um grupo negado que tem sua história silenciada pelas instituições escolares.

QUESTIONAMENTOS FINAIS

Diante da pesquisa realizada com as crianças, obtivemos alguns dados que nos permitem fazer algumas reflexões a respeito da escola, mais precisamente da Educação Infantil no período da pré-escola, no que diz respeito a construção da identidade das crianças negras. Considerando a Educação Infantil como o período que deve oferecer condições para o desenvolvimento saudável da criança (BRASIL, 2005), no que diz respeito aos aspectos sociais, psicológicos e afetivos, é pelo meio da convivência com seus pares e adultos através trocas de gestos, palavras, olhares e opiniões que a identidade da criança negra pode ser construída. Porém não podemos considerar somente a socialização como elemento disparador para a construção identitária, os materiais pedagógicos, os livros didáticos, todo o espaço escolar (as imagens inseridas nesse espaço), pode levar a crianças a desenvolver uma imagem positiva ou negativa de si.

No que diz respeito a relação das crianças e seus pares, no geral percebíamos que todos agiam em sinergia e o grupo formado por toda a sala mantinha uma relação de parceria. Porém duas situações de conflito foram observadas, as mesmas já foram mencionadas anteriormente, e elas se remetiam a crianças negras. O papel da professora colabora para que as situações de conflito não se resolvam e sim sejam reforçadas, considerando que as omissões de certos fatos, por ela, podem significar a criança o seu consentimento. Corroboramos então com Cavalleiro (2006), que aponta a existência de dificuldades por parte do corpo docente em tratar dos conflitos étnicos, tendo como uma saída o abafamento das questões. Porém sabemos que essa tentativa de silenciar este problema, não resultará em sua resolução.

Consideramos que a socialização é responsável por tipos únicos de aprendizagens saberes e fazeres, a socialização acontece através das interações entre crianças e adultos e crianças e seus pares, além das suas interações com o meio (VALENÇA, 2010). Pensamos então que se um dos objetivos da Educação Infantil é de colaborara para uma socialização saudável das crianças (BRASIL, 2001) quando situações as acima citadas acontecem não estamos colaborando para que as interações entres seus pares, adultos e o meio aconteçam de forma saudável.

Desta forma, a presente pesquisa é importante para que repensemos os meios de remediar tal situação, uma vez que as omissões das questões raciais podem implicar em consequências serias desde a pequena infância até a vida adulta. A criança que não se reconhecem no ambiente escolar, pode criar uma autoimagem negativa, impedindo assim que construa uma identidade enquanto negra, ciente de sua condição histórica e social, sua história e cultura enquanto afro-brasileiros, além das implicações da discriminação e do preconceito racial em sua vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. Infância, Raça E “Paparicação”. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.02. p.209-226. ago. 2010.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?.**Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. BENTO. Maria Aparecida Silva **Educação infantil, igualdade racial e diversidade** : aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. Lei n° 10. 639/2003, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei n° 9. 394 de 20 de dezembro de 1996. **Base da Legislação Federal do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm >. Acesso em: 27 de março de 2017.

_____. Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da IgualdadeRacial**; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília**, 2004.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

_____. Senado Federal. Comissão de Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: educação e poder: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 9, n.3, p.45-70, set. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf>. Acesso em: 04 set. 2017.

PINTO, Raquel Gomes; BRANCO, Angela Uchoa. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas emPsicologia**, Ribeirão Preto - SP, v. 17, n. 2, p. 511-525, 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413 389X2009000200020&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 set. 2017.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade Étnico-Racial: Por Uma Prática Pedagógica na Educação Infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva et al. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - Ceert, 2012. Cap. 2. p. 119-137.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A sociologia da infância e a educação das crianças. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n.1, p. 63-80, jan/jun 2010.

“HULK, VOCÊ NÃO PODE SER A BRUXA, MINHA MÃE DISSE QUE MENINO É O PRÍNCIPE!” CONCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO NAS NARRATIVAS E NAS EXPRESSÕES INFANTIS

Larissa Sande de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores
Amargosa, Bahia, Brasil
larissasandeoliveira@outlook.com

Karina de Oliveira Santos Cordeiro
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores
Amargosa, Bahia, Brasil.
koscordeiro@ufrb.edu.br

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada numa pré-escola na cidade de Amargosa – BA, com crianças de faixa etária de cinco anos, cujo objetivo foi buscar compreender como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas, são percebidas pelas crianças da Educação Infantil, implicando na constituição do comportamento na perspectiva do que é e ser menino e do que é ser menina. Para tanto, investigou-se de que forma as crianças percebem as questões de gênero presentes em seu cotidiano através das suas interações sociais. Utilizamos como aporte teórico Philippe Ariès (1981), William Corsaro (2011), Scott (1990), Louro (2001), e Guizzo (2005), Carvalhar (2009). Foram utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa e os instrumentos para a coleta de dados envolveram uma pesquisa de campo, esta que contou com a realização de observações no ambiente escolar com o uso de um diário de bordo. As crianças escolherem seus nomes fictícios, seguindo a proposta de serem nomes de personagens de desenhos animados e filmes infantis. As discussões tecidas perpassam pelas concepções da infância, da criança e de gênero numa perspectiva social, histórica e cultural, tendo em vista o fato de que esses são conceitos socialmente construídos. Paralelamente a isso, as discussões se entrelaçam às influências trazidas pelas propagandas direcionadas ao público infantil e aos impactos que elas exercem na constituição e na intensificação de discursos e práticas que se veiculam socialmente acerca da constituição social da identidade masculina e feminina. As crianças vão construindo suas identidades a partir dos significados e dos discursos que vão sendo atribuídos às suas experiências, e é exatamente nesta fresta que as propagandas destinadas a elas contribuem para a produção de identidades generificadas à

medida que veiculam através de suas imagens, mensagens, slogans e personagens, significados hegemônicos que direcionam as crianças a encaixar-se em um padrão identitário socialmente defendido. No convívio diário da rotina da pré-escola, os sujeitos deste escrito, as crianças, compartilharam, partilharam e experienciaram os saberes curriculares, e assim foi possível perceber como elas, através de suas brincadeiras refletem as aprendizagens adquiridas nos diferentes espaços que frequentam, bem como, suas atitudes podem ser influenciadas pelos pares. Além de recriarem contos infantis, que por sinal é uma habilidade que se estimula durante toda Educação Infantil a fim de desenvolver os aspectos cognitivos e sociais, demonstram como as crianças de cinco anos, já aprenderam a determinar as posições de gênero que lhes são apresentadas.Como resultados da pesquisa apresenta-se a necessidade em discutir sobre gênero desde a Educação Infantil, bem como as falas das crianças estão impregnadas pelos discursos, significados e representações veiculados pelas instituições sociais e artefatos culturais, justamente porque foi possível observar que estas não criam essas concepções sem um referencial, aos poucos elas vão sendo ensinadas, elas captam saberes a partir suas interações com o mundo adulto e com seus pares, e assim elas recriam novas formas de utilizar esses saberes que as elas foram apresentados e a partir daí também vão elaborando formas de serem meninos e de serem meninas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Mídia.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Na infância a criança estabelece as suas primeiras relações com o meio social onde está inserida, ressignificando os saberes que lhes são apresentados e os compartilhando por meio da sua cultura de pares, transformando, assim, o meio a sua volta (CORSARO, 2011). Nesse viés de interação/compartilhamento de saberes é que a criança entra em contato com representações socioculturais presentes na sociedade e, via um processo de reconhecimento deles, passa a construir a concepção de sua identidade naquele meio, fazendo parte de uma rede de relações que veiculam e produzem discursos e saberes, assim como representações de criança, infância e da própria educação, legitimando assim, comportamentos através da padronização dos corpos, culturas, bem como representações das identidades infantis de gênero, sob uma perspectiva de resumo do que é ser menino e ser menina.

Finco e Oliveira (2011) afirmam que é no convívio social por meio das relações presentes na creche e na pré-escola que as crianças constroem suas identidades, modulando-as na perspectiva de serem meninos e meninas. Corroboramos com as autoras porque é justamente na pré-escola, o nosso âmbito de pesquisa que a acreditamos ser o primeiro lugar que por meio de um processo de socialização entre culturas de pares (CORSARO, 2011), as crianças

trocam e internalizam suas primeiras experiências sociais para além do âmbito familiar.

Considerando o exposto, este escrito tem como objetivo socializar como através das interações infantis (diálogos, comportamentos, ideias) no cotidiano escolar, as concepções da identidade de gênero, são percebidas pelas crianças na rotina da Educação Infantil e como implicam na constituição do comportamento na condição de serem meninos e serem meninas em uma turma de pré-escola.

A pesquisa foi realizada com um grupo de 10 crianças, sendo 5 meninas e 5 meninos, em uma escola municipal mantida pela Secretária de Educação do município de Amargosa-BA. Este que é localizado no Vale do Jiquiriçá e é sede do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Para tanto, investigou-se de que forma as crianças percebem as questões de gênero presentes em seu cotidiano através das suas interações sociais. Utilizamos como aporte teórico Philippe Ariès (1981), William Corsaro (2011), Scott (1990), Louro (2001), e Guizzo (2005), Carvalhar (2009). Foram utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa e os instrumentos para a coleta de dados envolveram uma pesquisa de campo, esta que contou com a realização de observações no ambiente escolar com o uso de um diário de bordo. As discussões tecidas perpassam pelas concepções da infância, da criança e de gênero numa perspectiva social, histórica e cultural, tendo em vista o fato de que esses são conceitos socialmente construídos. Paralelamente a isso, as discussões se entrelaçam às influências trazidas pelas propagandas direcionadas ao público infantil e aos impactos que elas exercem na constituição e na intensificação de discursos e práticas que se veiculam socialmente acerca da constituição social da identidade masculina e feminina.

O referido artigo está estruturado em três eixos, sendo eles complementares de problematização amparados pelas discussões e dados obtidos pela referida pesquisa. No primeiro contextualiza-se a temática e a problemática abordada através dos principais referenciais teóricos utilizados para alicerçar a pesquisa e seus desdobramentos. No segundo apresentamos os caminhos metodológicos escolhidos e percorridos. No último eixo socializamos os resultados obtidos através das análises, reflexões e discussões dos dados da pesquisa, e por fim sem ser, algumas de nossas considerações.

Identidade de gênero na educação infantil

> No convívio social as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas e meninos [...] e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p. 62).

A construção de uma cultura infantil expressiva é fruto de um processo histórico e social, dados os paradigmas sociais vigentes de cada sociedade. Por considerar a sociedade como uma instituição social formada pelas relações dos sujeitos que a compõe, sabemos que estas influenciam na (con)formação do indivíduo, enquanto sujeito ativo, reflexivo e crítico. Assim sendo, a criança enquanto sujeito em formação, está envolta por essas relações sociais principalmente no que diz respeito a sua interação com o mundo adulto.

A criança atribui uma significação para as concepções que lhes vão sendo apresentadas, no intuito de haver uma melhor interação do seu mundo para com o mundo adulto, ainda que de maneira inconsciente. É justamente nesse processo de interação que a criança se desenvolve e modifica o meio que a cerca, visto que como participante da relação criança/adulto, ela também produz saberes que contribuem para o desenvolvimento da sociedade, o que, segundo Corsaro (2011), configura-se uma noção de reprodução interpretativa mediada pela cultura de pares.

De tal forma, as crianças desde muito cedo compreendem e vivenciam as experiências de gênero, pois aprendem a diferenciar as atribuições ao sexo masculino e ao sexo feminino, a exemplo de situações bem básicas, tais como, as cores, brinquedos e até mesmo os papeis sociais atribuídos a cada um (FINCO e OLIVEIRA, 2011). Isto posto vem de encontro à Guizzo (2005), quando afirma que as crianças vão constituindo as suas identidades por meio das situações vivenciadas e dos investimentos e serviços que a elas são destinados, desde os tipos de jogos e brinquedos até as brincadeiras.

Outro aspecto levantado por Guizzo (2005) é que a vivência de situações acaba por reiterar a questão dos papeis sociais destinados aos homens e às mulheres, pois as crianças vão aprendendo quais lugares podem e/ ou devem ocupar, assim como objetos que devem ou não fazer uso, o que para a criança torna-se uma representação incontestável de realidade, incidindo assim na formação e na produção da identidade desses meninos e meninas.

Situações como estas são amplamente percebidas na Educação Infantil, por meio do que Corsaro (2011) chama de diferenciação de gênero – "o primeiro sinal de diferenciação social nas relações de pares das crianças pequenas é o aumento da separação por gênero, com crianças de 3 anos mostrando preferência por brincar com crianças do mesmo sexo" (CORSARO, 2011, p. 193). Para Corsaro (2011, p. 194), a diferenciação de gênero na cultura de pares segue a uma lógica autoimposta na qual o gênero assume o caráter de um elemento contraste, em que "meninos/ meninas não brincam com meninas/ meninos [...]. Os meninos valorizam a competição e a resistência, enquanto as meninas se preocupam com a afiliação e o estabelecimento de boas amizades".

Pensar sobre o conceito de gênero é um ato político. Ao buscar compreender as entranhas do próprio conceito e a influência deste na sociedade assume-se uma postura ideológica sobre o mesmo, dado o fato de o gênero

transgredir a esfera dos aspectos culturais e adentrar nos aspectos políticos, sociais, históricos e também econômicos.

Aqui, acreditamos que é importante e se faz necessário discutir sobre gênero, pois desta maneira tem-se a oportunidade de compreender como as relações estabelecidas em sociedade entre homens e mulheres estão intrinsecamente ligadas por representações, padronizações e idealizações sobre e acerca do outro, o que, a saber, é fruto de um processo sócio-histórico.

Pensar a identidade de gênero na Educação Infantil, nos leva justamente a buscar compreender como estas relações de gênero, que também se configuram uma relação de poder entre as crianças, se constituem neste espaço, principalmente porque este é dinâmico e carregado de valores e nele as relações sociais imbricam-se nos discursos que circulam pela unidade escolar, de tal modo que reproduzem as estruturas de poder presentes na sociedade.

Os infantis vão por meio da convivência e das experiências que vão vivenciando consigo e com os outros aprendendo e reproduzindo no espaço escolar, as práticas culturais que induzem e demarcam sua concepção de gênero. Segundo Freire (2012, p. 6) "as crianças incorporam comportamentos, atitudes que produzem e reproduzem em suas relações, modos de ser menina e ser menino que trazem consequências para a sua convivência com o grupo".

As crianças são ensinadas a reproduzirem valores e comportamentos, principalmente aqueles que são considerados adequados, e no espaço escolar esses ensinamentos não ficam de fora do currículo, à medida que se ensina a meninos e meninas quais brinquedos e lugares lhes pertencem. No fim das contas, há sempre um direcionamento que parte de cima para baixo e depois segue horizontalmente reproduzido.

Pode-se dizer que, ainda que a escola e suas práticas sejam um espaço de produção e reprodução de distinções de gênero, ela não é a única, até porque os artefatos culturais e instituições sociais como a família, também estão presentes na vida das crianças e ensinam a elas modos de ser e não ser, produzindo assim, identidades ainda que generificadas, como aponta Carvalhar (2009) ao afirmar que através do currículo – "acontece um incentivo para que os meninos sejam fortes, heroicos e viris, enquanto as meninas devem ser delicadas, embelezadas e maternais" (CARVALHAR, 2009, p. 68).

CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

> Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança? (DERMARTINI, 2009, p.14).

Para tal compreensão e respondendo à questão trazida acima por Dermartini (2009), acreditamos que é preciso abandonar a visão adultocêntrica e

imergir por meio do olhar e escuta sensível no universo infantil. Tomarmos os relatos das crianças como base desta pesquisa, considerando que este passo para (DERMARTINI, 2009) é fundamental, pois é através dele que o trabalho com crianças e seus relatos deve estar pautado, de tal modo seguimos a abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010).

Pensar na fala infantil como algo tão rico pela historicidade que carrega em suas entrelinhas nos faz querer perceber, analisar e refletir sobre todas as informações que ali são apresentadas. Deste modo, optamos pela observação como instrumento de aproximação da realidade, considerando que está pesquisa amparou-se no paradigma emergente, seguindo uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa participante.

A observação participante nos permitiu construir uma boa relação para com todos os sujeitos da sala de aula, de maneira a obter com mais segurança e eficácia os dados almejados, que no caso em questão, advém das relações entre crianças/crianças, crianças/professor (cultura de pares; CORSARO, 2011). Ludke e André (1986) afirmam que é justamente esta relação criada com os sujeitos da pesquisa advinda da observação que permite ao pesquisador estar mais próximo da visão e dos significados que os sujeitos atribuem ao mundo e às suas experiências.

Nesta perspectiva, corroboramos com Tassara (1998, p.54) ao afirmar que as crianças percebem de modo muito rápido o meio social que as circundam, de maneira que a fim de demonstrar essa percepção elas organizam – "a expressão de seus conhecimentos e de suas ideias sobre este mundo, revista e reordenada por meio de um conjunto de falas".

Os sujeitos da nossa pesquisa foram um grupo de 10 crianças, sendo 5 meninas e 5 meninos, pois assim pudemos compreender e observar melhor as questões de gênero e comportamento. O critério utilizado para seleção das crianças foi a partir do consentimento dos pais, de tal modo que das 24 crianças da turma apenas 10 crianças foram autorizadas. Além do consentimento dos pais, os grupos das 10 crianças também "assinaram" seu termo de consentimento de participação, assim estas foram perguntadas sobre a vontade de participar da pesquisa e se caso quisessem elas carimbavam suas mãos no termo.

As observações aconteceram durante toda a rotina escolar, entretanto a ênfase foi dada aos momentos de "brincar livremente" na acolhida, momento que antecede o início das atividades pedagógicas, e o da rodinha de conversa, onde de fato é dado o início as atividades pedagógicas e a maior oportunidade de fala e troca de experiências das crianças. Isto posto, vem de encontro a Bombassaro (2010, p.34), a roda de conversa "[...] envolve partilha de narrativas, experiências e culturas pela diversidade dos que dela participam e dos diálogos produzidos neste encontro, tanto verbais quanto não verbais".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As crianças constroem seus individualmente e em pares uma rede de informações que são apreendidas do mundo adulto e a partir delas vão por meios de tessituras criando e recriando em tempo real uma cultura própria. Considerando o exposto, neste eixo buscamos trazer para discussão as experiências vivenciadas pelas crianças entre elas mesmas em uma perspectiva interação entre seus pares (CORSARO, 2011).

No convívio diário da rotina da pré-escola, os sujeitos deste escrito, as crianças, compartilharam, partilharam e experienciaram os saberes curriculares, bem como os saberes que se constroem fora do espaço escolar, na rua, em casa, na banca, na igreja e na família. Assim, foi possível perceber como as interações observadas entre as crianças trazem consigo uma teia de relações complexas, sejam elas de poder, disciplina e gênero, este último tanto na relação de gênero como na construção identitária.

As crianças vão desenvolvendo sua autonomia e uma percepção muito singular do contexto que estão inseridas em um mister de fantasia, imaginação e realidade, principalmente no espaço da Educação Infantil, onde elas experimentam as suas primeiras experiências sociais dentro da cultura de pares em sua perspectiva mais diversificada.

No episódio descrito a seguir, é possível perceber como a partir das brincadeiras em sala as crianças interagem e influenciam nos comportamentos e nas escolhas umas das outras, isto posto vai de encontro a Carvalhar (2009, p. 99) quando afirma que – "meninas e meninos se relacionam e trocam informações que são vitais na formação de suas identidades".

> **Episódio 1**
>
> Lady Bug e Hulk estavam conversando bastante, enquanto as outras crianças brincavam em grupos e algumas até mesmo sozinhas. Foi quando percebi que os dois não estavam apenas conversando, na verdade estavam brincando de contação de histórias e pelo que foi possível perceber a história era a da Branca de neve. Então atentei-me a fala das crianças quando ouvi Hulk pedir a Lady Bug para fazer seu papel direito, que encostasse na mesa e fingisse dormir enquanto ele a bruxa terminava de fazer o feitiço. Ao ouvir Hulk dizer que era a bruxa, Lady Bug levantou e disse: – Hulk, você não pode ser a bruxa, minha mãe disse que menino é o príncipe! Então Hulk retrucou: – Então vou ser o bruxo. Bruxo pode né?. Lady Bug sorriu e voltou a sua posição (Notas do diário de campo 3 de Outubro de 2017).

No episódio acima descrito, é possível perceber como as crianças através de suas brincadeiras refletem as aprendizagens adquiridas nos diferentes espaços que frequentam, bem como suas atitudes podem ser influen-

ciadas pelos pares (CORSARO, 2011). Além de estarem tentando recriar um conto infantil, que por sinal é uma habilidade que se estimula durante toda Educação Infantil a fim de desenvolver os aspectos cognitivos e sociais, Lady Bug e Hulk, demonstram enquanto crianças de cinco anos, como eles já aprenderam a determinar as posições de gênero que "devem" ser assumidas por cada um.

Através do jogo simbólico, as crianças ainda que envoltas em um quadro de fantasia e imaginação do conto de fadas que buscam encenar, demonstraram ter uma noção muito perspicaz da própria realidade, a ponto de trazer para um conto infantil uma situação vivenciada que os permitiu visualizar que algo não estava dentro dos padrões sociais aceitáveis. Lady Bug ao perceber que Hulk não se encaixava no papel da bruxa não hesitou em questiona-lo utilizando a fala da sua mãe – "*você não pode ser a bruxa, minha mãe disse que menino é o príncipe*!". A figura da mãe nesta situação foi utilizada como uma autoridade que de modo algum poderia ser questionada, o que só oferecia a Hulk a possibilidade de mudança de papel, como ocorreu, visando obviamente adequar-se às expectativas e características desejadas para o masculino.

Observa-se também como o menino foi rápido ao apenas trocar o gênero da palavra para poder continuar no papel que queria sem poder ser incomodado novamente. Ele poderia ter se tornado o príncipe, como Lady Bug sugeriu, mas preferiu apenas trocar feminino pelo masculino da palavra. É curioso pensar que se algum coleguinha viesse a perguntar quem ele era na história ele já não mais hesitaria em responder que era o bruxo, como de fato aconteceu, considerando o fato de que se ele respondesse que era a bruxa provavelmente seria questionado novamente, como foi por Lady Bug.

É necessário pensar a partir de situações como a descrita no episódio 20, na forma com que as aprendizagens atravessam os muros e quaisquer barreiras espaciais que sejam colocadas. O que queremos mostrar e dizer com isto? As aprendizagens dialogam entre si independentemente de onde elas tenham sido construídas, as informações se cruzam e são utilizadas de forma complementares, ocorrendo assim, apenas a aplicação dos saberes. Lady Bug, a exemplo, utiliza algo que aprendeu em casa com sua mãe, em uma situação escolar de forma muito prática na tentativa de solucionar a situação que julga não ser correta por que foi ensinada que não é.

Em outro momento, Lady Bug e Hulk protagonizaram um episódio semelhante ao anterior, mas neste, a demarcação dos papéis referentes a história ocorreu de forma muito espontânea, ou seja, dentro do que a normatividade espera, o que de fato nos chamou a atenção é como as crianças desde muito cedo passam a referenciar suas escolhas nos estereótipos lançados através dos personagens infantis, sejam eles em histórias, desenhos e filmes, como na situação a seguir.

Episódio 2

No momento da acolhida as crianças ficam livres para brincarem tanto com os brinquedos de encaixe que a professora valente distribui como de forma mais livre. No canto da sala estavam Hulk e Lady Bug, brincando mais uma vez de contação de histórias, como estavam bem próximos a mim, ouvi Hulk dizer que seria melhor ela ser a Rapunzel já que tinha uma trança no cabelo e um casaco rosa que podia ser o vestido e ele seria o príncipe, mas antes tinha que arrumar o cabelo dela. Flash que foi chegando na brincadeira e disse – vou ser o rei, sou muito forte e tenho uma espada, como aquele cara desenho (Notas do diário de campo 5 de Outubro de 2017).

Logo que definiram a história infantil para a brincadeira do dia, as crianças automaticamente definiram seus papéis de acordo com as características físicas que acreditam condizer com as suas imagens. Hulk por exemplo, associou o penteado de Lady Bug à imagem trazida pela personagem no desenho que também exibe cabelos longos trançados, bem como a cor do seu casaco às cores utilizadas nas vestimentas da princesa. Enquanto Flash, que realmente é um menino bem desenvolvido fisicamente para a idade dele, autointitulou-se o rei por acreditar que seu porte físico seria ideal para tal representação, além de que esta seguia acompanhada de sua espada e toda essa noção seguia amparada pelo ideal de masculinidade veiculada por um personagem de um desenho que costuma assistir.

Em situações como as relatadas nos episódios 1 e 2 é visível como os diversos saberes, tanto os que são gerados pelo currículo como os que são veiculados pelos artefatos culturais, cruzam-se e estão presentes no cotidiano das crianças na pré-escola, sejam no caráter das brincadeiras e até propriamente na fala das crianças. O questionamento que esta situação nos permite fazer é o seguinte: se fosse outra menina a brincar e ela não tivesse os cabelos longos como os de Lady Bug, então ela não poderia ser a Rapunzel da história? Ou se fosse outro menino que não tivesse atributos físicos como Flash, ele não poderia ser o rei?

É preciso refletir como os discursos que são produzidos e veiculados influenciam na forma com que as nossas crianças têm se enxergado, e principalmente quais têm sido os parâmetros utilizados por elas para definirem, por exemplo, em quais papeis elas podem se encaixar ou não, papeis estes, que envolvem questões de beleza, comportamentos e discursos muitos bem planejados a fim de moldar e regular essas mesmas crianças, até mesmo nas brincadeiras. É fundamental ponderar e inquirir sobre como esses discursos infiltram-se em diferentes espaços, e no contexto em questão, o escolar, onde as crianças convivem e constroem suas relações sociais de forma intensa, e influenciam na produção de identidades de meninos e meninas.

Em análise das situações citadas anteriormente é possível perceber como os meninos e meninas ainda que não compreendam o conceito de gênero e nem entendam como ocorre à construção da identidade enquanto processo social contribuem diretamente para ele na própria infância a partir do momento em que assumem posições de gênero nas suas brincadeiras, tanto quanto, como nos episódios a seguir.

> **Episódio 3**
>
> Na mesa 2 estavam Flash e Hulk tentando construir com os brinquedos de encaixe umas armas para poderem brincar. Em dialogo Flash disse: – "tem que ser uma arma grande e forte que nem eu!", e em resposta Hulk afirmou – "a minha é mais maior". Os dois seguiram tentando montar as armas, quando Thor se aproximou e falou: – "eu construí uma motona, olha só"!. Os meninos agruparam-se na mesa 2 e seguiram brincando juntos ao passo que conversavam sobre a brincadeira. Princesa Helena foi se aproximando do grupinho dos meninos e antes que pudesse falar qualquer coisa, Flash gritou: – "sai Princesa Helena, fica lá com Rapunzel". (Notas do diário de campo 24 de Outubro de 2017).

> **Episódio 4**
>
> Após o momento do lanche, as crianças estavam brincando pela sala. Ao meu lado estava Rapunzel em pé, construindo um troféu dizendo que seria para mim e Ben 10 que estava sentado no chão construindo um carro, ambos com brinquedos de encaixe. Notei que ele usava uma sandália havaiana na cor rosa e azul e elogiei a sandália. Rapunzel ao me ouvir dizer que a sandália era bonita deu risada e disse: – Ixiiiiii, a sandália é de menina. Perguntei então a ela o porque ela achava isso, e então ela respondeu: – "Todas a minhas bonecas usam rosa pró Lari e a casinha também é rosa". E deu-me as costas para pegar mais peças de encaixe! (Notas do diário de campo 24 de Outubro de 2017).

Repara-se nas brincadeiras e nas falas das crianças como há uma demarcação de posições, objetos e até mesmo cores. O tipo de identidade masculina e feminina que vai sendo construída aparenta funcionar como uma barreira, que não pode ser modificada e nem transgredida pelas próprias crianças a partir das noções que elas próprias criam.

O grupinho formado por Flash, Hulk e Thor demonstra exatamente como a figura masculina é representada, a eles cabem à coragem, o poder, a ausência de medo, bem como as situações de aventura e principalmente as brincadeiras que envolvam ação e violência. No episódio descrito é possível perceber como Flash e Hulk possuem o ideal de masculinidade ligado à força e ao tamanho ao comparar as suas características físicas com a forma com que a arma que estavam construindo deveria ser –*"tem que ser uma arma grande e forte*

que nem eu!", e em resposta Hulk afirmou – "a minha é mais maior". (Notas do diário de campo 24 de Outubro de 2017). A situação ainda revela que há uma disputa para ver quem é o mais forte. Logo depois vem Thor com sua "motona", representando as situações de aventura e ação.

O ponto chave de toda a situação é quando Princesa Helena aproxima-se dos meninos e estes automaticamente pedem a sua retirada a orientando a estar próximo de outra menina. Em outras palavras, os meninos disseram a Princesa Helena que ali não era o lugar dela e muito menos uma brincadeira que ela pudesse participar por haver "muita ação", assim cabia a ela – "*fica lá com Rapunzel*". O estar com Rapunzel não era apenas em termos de companhia, o ficar com a outra menina tem um sentido muito mais carregado das noções de gênero, de demarcação de atividades destinadas às meninas. O "*fica lá com Rapunzel*" significa brincar de casinha, brincar de boneca, de maquiagem, dentre outras. Assim como a Ben 10 no episódio 4, segundo Rapunzel, não cabia usar uma sandália com detalhes na cor rosa porque a seu ver quem fazia isso eram as meninas, pois a cor rosa é representativa do sexo feminino, no entanto que – *"Todas as minhas bonecas usam rosa pró Lari e a casinha também é rosa"* (Notas do diário de campo 24 de Outubro de 2017).

É notável como as crianças incorporam nas brincadeiras e até mesmo em atividades que realizam as noções de gênero através dos discursos que a elas são apresentados, sejam por meio de ações, falas e até mesmo os produtos. Nos dois episódios apresentados têm-se em comum objetos que foram os instrumentos norteadores na produção das diferenças e demarcação de espaços e afazeres, sendo eles a arma, a "motona", a sandália, a boneca e casinha de bonecas. Todos estes objetos são constituintes de discursos veiculados por artefatos culturais que direcionam meninos e meninas a ocuparem seus respectivos lugares culturalmente demarcados.

Segundo Carvarlhar (2009), a maneira com que os meninos e meninas brincam diz muito sobre os tipos de serviços e produtos que são destinados e produzidos para cada um. A fala da autora condiz exatamente com as situações que descrevemos nos episódios 3 e 4. Em observação é fácil perceber como os produtos destinados aos meninos refletem em situações que os levam para a liberdade e a ocupação de diferentes espaços para além e distante do doméstico, enquanto os direcionados às meninas funcionam como um incentivo a aprendizagem de tarefas ligadas ao lar, ao cuidar, além do cultivo a beleza. A despeito disso, Carvalhar (2009, p. 74) argumenta que –"Os objetos, os espaços, a linguagem e o corpo ganham sentidos que dizem muito sobre as identidades aí demandadas, vivenciadas e produzidas".

É perceptível como o conjunto de aspectos citados pela autora estão presentes em todas as situações vivenciadas pelas crianças, desde como os objetos são distribuídos, como os espaços são demarcados, como a linguagem é

trabalhada e principalmente como o corpo e suas atitudes são reguladas pelos adultos, mas também e de forma muito interessante pelas próprias crianças, como é possível verificar em falas como: – " *olha* só, olha só como o meu jacaré é forte e grande"!; "isso é coisa de menina". (Notas do diário de campo 26 de Outubro de 2017).

Em tais falas é possível visualizar como os aspectos trazidos por Carvalhar (2009), estão presentes nas relações das crianças no cotidiano da pré-escola através da seguinte forma: a demarcação de objetos, a linguagem utilizada para atribuir a noção de características masculinas e femininas aos objetos e aos sujeitos, bem como para regular e por fim a demarcação de espaço evidenciada pela solidão de no fim da brincadeira.

Assim, por conseguinte, o cotidiano da pré-escola, por ser um espaço social de convívio entre as crianças, possibilita a elas mesmas uma gama de aprendizagens, as possibilitando aplicar os conhecimentos adquiridos em suas vivencias independente do espaço. Isto nos leva a pensar sobre como as experiências de gênero vivenciadas pelas crianças de modo geral, podem levar as mesmas ao que Finco e Oliveira (2011, p. 62) chamam de – "processos de rejeição das diferenças, e a construção negativa de sua autoimagem". O processo de rejeição das diferenças entre as crianças ocorre justamente pelo fato de como são ensinadas e de como vivenciam as suas experiências de gênero, como são ensinadas a olhar para si e para próximo e isto nos leva a pensar em como a formação das crianças está ocorrendo nos demais espaços que frequentam e nos discursos que ouvem.

Durante as observações da rotina foi também possível notar sobre como os discursos funcionam como um grande instrumento de poder sobre as interações das próprias crianças, regulando e construindo significados. É muito interessante como, em falas –"olha só, olha só como o meu jacaré é forte e grande" – características são enaltecidas, essas que para a criança são fundamentais, principalmente porque representam o normativo masculino que a ele é tão cobrado.

Observamos que por meio das brincadeiras no espaço da pré-escola as crianças intensificam suas relações de modo a compartilharem, partilharem e experienciarem todos saberes que tem contato, como pudemos constatar nos episódios anteriormente descritos. Segundo Finco e Oliveira (2011), as brincadeiras proporcionam através da convivência diversas formas de aprendizagens, principalmente as que ensinam modos de ser e de se relacionar. Dito isto, é notável como as crianças às vezes de forma muito espontânea acabam através de alguma brincadeira reproduzindo e até mesmo transgredindo as fronteiras de gênero.

Através de situações como estas nos questionamos sobre como há uma violência na constituição das identidades infantis pelos ensinamentos que a elas são direcionados, pelos saberes que a elas são apresentados, as regulan-

do e podando, seja através do currículo escolar ou pelos artefatos culturais e seus produtos. Através de tal questionamento, ainda vamos além, ao pensar em como através desses processos de rejeição das diferenças, falta de respeito dentre outras coisas, produz-se desigualdades dentro do espaço escolar via discursos e práticas que – "definem e veiculam, de forma contínua e repetida, modelos identitários femininos e masculinos bem diferenciados" (CARVALHAR, 2009, p. 94).

À GUISA DE CONCLUSÃO

Desde o início, buscamos compreender as crianças como sujeitos que são frutos da cultura, ao passo que também produzem uma, bem como a modificam. São sujeitos histórico-sociais. Ao longo do caminho, percebemos como cada experiência vivenciada por elas nesse eixo cultural e social as auxiliam, conduzem e tornam-se a base da construção das suas formas de serem meninos e meninas.

Observamos que em algumas situações rotineiras como na rodinha, na acolhida, no recreio que na maioria das vezes as crianças e as professoras, através das falas, alguns comportamentos, nos olhares lançados e até mesmo nos silêncios, evidenciam as suas concepções de identidades femininas e masculinas. Os comportamentos femininos e masculinos que valorizados são exatamente aqueles que são amplamente divulgados pela nossa sociedade, a menina enquanto uma princesa doce e delicada e o menino como um herói forte e viril.

Em muitas das situações observadas e analisadas, verificamos que o comportamento esperado e estimulado é sempre aquele que atende as expectativas heretonormativas. Nesta perspectiva as análises dos dados também nos apresentaram a necessidade em discutir sobre gênero desde a Educação Infantil, como caminho para a promoção da equidade de gênero e oportunidades sociais, visando uma educação e uma sociedade mais consciente.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. (1973). **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A Roda na Escola Infantil:** Aprendendo a Roda Aprendendo a Conversar. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-2010. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28810/000772947.pdf. Acessado em 21 de Outubro de 2018.

CARVALHAR. Danielle L. **Relações de gênero no currículo da educação infantil:** A Produção de Identidades de Princesas, Heróis e Sapos.Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Belo Horizonte, 2009. Disponível em*: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/.../dissertacao_danielle_carvalhar_final.pdf. Acessado em 22 de Agosto de 2017.*

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011. 384p.; 23cm.

DERMARTINI, Zeila de Brito F. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA. Maria Luiza Goulart; DEMARTINI. Zeila de Brito F.; PADRO. Patricia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância:** Metodologias de pesquisa com crianças. – 3 Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ESTEBAN. Maria Paz Sadin. **Pesquisa Qualitativa em Educação:** Fundamentos e Tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FINCO. Daniela. OLIVEIRA. Fabiana.A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil.IN: FARIA. Ana Lucia Goulart de. FINCO. Daniela. (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011- (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

GUIZZO. Bianca Salazar. **Identidades de Gênero e Propagandas Televisivas:** um estudo no contexto da educação infantil. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade. Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – 2005. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4519. Acessado em 21 de Novembro de 2017.

LOURO, GuaciraL**.Gênero, Sexualidade e Educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUDKE. Menga. ANDRE. Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SCOTT. J. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade. v.15, n. 2, jul./dez. 1990.

TASSARA. Helena. As crianças, a televisão e a morta de um ídolo: Ayrton Senna. In: PACHECO. Elza Dias. (Org.) **Televisão, Criança, Mídia e Educação**. 5ª Ed- Campinas, SP, PAPIRUS, 1988. P. 119

A IDENTIDADE DA CRECHE DO CAMPO NOS INDICADORES EDUCACIONAIS

Patrícia Maria Uchoa Simões
Fundação Joaquim Nabuco, Recife/FUNDAJ, Pernambuco
pusimoes@gmail.com

Mariana Barbosa
PIBIC/FUNDAJ/CNPQ
mariana16_03@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo analisou a identidade da creche do/no campo, a partir dos indicadores educacionais dessa etapa do ensino em zonas rurais do Nordeste do país. A discussão do estudo vai na direção de que apesar da Constituição Federal de 1988 ter afirmado o direito à educação para todas as crianças pequenas, aquelas crianças que residem nas zonas rurais ainda não têm esse direito garantido. Nos discursos sociais, a imagem da criança do campo ainda está relacionada ao atraso, à ignorância e a falta de desenvolvimento. No entanto, a análise dos indicadores educacionais da última década mostra avanços tanto no que se refere à inclusão das crianças nos sistemas educacionais das zonas rurais, como também na qualidade do ensino. Esses dados apontam a construção de uma nova identidade para a creche do/no campo e das infâncias pequenas que residem nessas localidades.

Palavras-chave: creche; educação do campo; infância

INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, ocorreu um importante processo de institucionalização das crianças pequenas, com a incorporação da Educação Infantil ao sistema educacional do país, consolidando-se uma identidade educacional para essa etapa do ensino e, assim, superando o caráter assistencialista que de forma hegemônica definia a educação das crianças pequenas, até então. Apesar das conquistas na legislação e dos avanços quanto ao acesso e a qualidade, grande parte das crianças brasileiras de 0 a 5 anos ainda não tem seu direito à educação garantido, especialmente as crianças mais pobres, aquelas com idade entre 0 e 3 anos, as que pertencem à população preta ou parda e as que residem em áreas rurais.

A história das creches no Brasil inicia-se no final do século XIX com instituições voltadas para o cuidado das crianças das populações mais pobres das cidades e está intimamente relacionada com os processos de industrialização

e de urbanização o que explica a pouca oferta de Educação Infantil para as populações rurais até os dias de hoje. Essa desigualdade marca a história da Educação Infantil do campo e revela a invisibilidade das crianças pequenas residentes em áreas rurais, muitas vezes, discriminadas por estigmas do atraso e da falta de cultura.

Nas últimas duas décadas, por força dos movimentos sociais e com o apoio de setores do Ministério da Educação e de estudos e pesquisas acadêmicas, foram produzidos documentos importantes que refletem uma nova identidade para essa etapa do ensino. Apesar disso, dados oficiais de atendimento dessa etapa apresentam uma realidade que não condiz com as determinações legais quanto a obrigatoriedade da oferta do atendimento e da qualidade do ensino, em especial quando observados os dados relativos à zona rural (LEAL, 2016; NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011; ROSEMBERG, ARTES, 2012).

Os debates relativos a Educação Infantil do Campo, suas conquistas, necessidades e especificidades virá a ser explorada ao longo deste estudo. A partir disso, procurando colaborar com essa reflexão, o presente trabalho teve como objetivo analisar indicadores educacionais do atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos, em creches nas zonas rurais do Nordeste.

Educação infantil e a educação do campo

A história Educação Infantil do Campo no Brasil é definida pelos marcos da Educação Infantil, mas também pelo desenvolvimento de políticas próprias para a Educação do Campo. No marco inicial dos avanços relativos a ambos os tópicos citados acima está a Constituição Federal de 1988, ou "Constituição Cidadã", ao qual as crianças no Brasil obtiveram direitos, sendo designadas sujeitos diante da lei, a partir disso a creche/pré-escola é fortalecida como um direito de toda a criança e não apenas das mães trabalhadoras. Em seu artigo 206, determina o principio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos. (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012; SANTOS, 2006)

No ano de 1990, ocorreu a instauração do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que atua reforçando a Constituição no âmbito da proteção integral das crianças e adolescentes.

Outro importante avanço legal referente a Educação Infantil no Brasil foi a nova LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional), que definiu em 1996 a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011; SIMÕES, LINS, 2015; ROSEMBERG, ARTES, 2012). Além disso, em seu artigo 28, a Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996 explicita o direto as especificidades e diversidades culturais do modo de vida na oferta da educação básica para a população rural (LEAL, 2016). Podendo ser observado no artigo citado a seguir:

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

I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;

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

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, artigo 28).

Apesar dos avanços já relatados no âmbito nacional, a Educação Infantil do campo permanecia sem políticas educacionais específicas, não sendo essa situação uma exclusividade da Educação Infantil, mas fazendo parte de uma lógica que permeia a educação do campo de forma geral. De acordo com Santos (2006), as políticas educacionais voltadas para o campo seguiam um modelo de produção capitalista e visto a partir de uma "ótica urbana" que não condizem com as realidades e necessidades da população local. Seguindo a lógica do capital, esse padrão educacional não objetivava a criação de oportunidades de mudança, mas apenas de contribuição para a manutenção deste modelo.

O debate sobre as políticas educacionais para o campo obteve um avanço em 1997, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo, foi realizada o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma Agrária (I ENERA), a partir desse encontro ocorreu a elaboração do "MANIFESTO DAS EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO" , surgindo também a ideia da realização da I Conferência Nacional "Por uma Educação do Campo". A Conferência foi promovida a nível nacional pelo MST, CNBB, UnB, UNESCO e UNICEF, seu objetivo foi a discussão e apresentação de propostas buscando combater a submissão do rural ao urbano no contexto educacional (SANTOS, 2006).

A Educação do Campo surge na contraposição às propostas adotadas sob o nome de "Educação Rural" (...). Do ponto de vista pedagógico, as propostas da Educação Rural seguiam a orientação de adaptar os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural. A Educação do Campo (...), rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo. (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012, p. 59)

Consolidando a regulamentação das lutas Por uma Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Doebec - Resolução CNE/CEB nª 2002) formam o marco dos princípios legais para atendimento escolar do campo. A Doebec apresenta temas de extrema importância sobre a população referida, reconhece a pluralidade dos espaços e das comunidades que os habitam, assim como as estratégias que podem

ser aplicadas dependendo das necessidades locais (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012; KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002).

Seguindo no ano de 2002 é realizado o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, entre os dias 26 a 29 de novembro na Universidade de Brasília, DF. O evento contou com participantes de 25 estados do Brasil, assim como representantes de diversas universidades do país e de várias organizações sociais, de forma sucinta citamos algumas delas: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indígenas, Comunidades Quilombolas, Escolas-Famílias Agrícolas, entre outros. O encontro objetivou a discussão sobre os desafios práticos da realização da Doebec, gerando a partir disso o cocumento“ Por uma Educação do Campo: Declaração 2002” (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002).

Prosseguindo nos avanços legais, foram aprovadas em 2008 as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, que primeiramente define a população como “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros, como os povos e comunidades tradicionais”. Atua reforçando a Doebec e expõe a necessidade de metodologias adaptadas para a região do campo, assim como um transporte público de qualidade intracampo e extracampo (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012).

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002).

A partir do ano de 2007, ocorreram reformas profundas no sistema educacional do Brasil, com a elaboração de novos documentos e adoção de políticas públicas voltadas para a qualidade da Educação Infantil (MATTOS, 2014). Nesse ano, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), a Educação Infantil passa a ser financiada com recursos públicos. Sobre as mudanças ocorridas nesse período, VOSS (2012) destaca:

Foi durante o segundo mandato do governo Lula (2007 a 2010) que, reformas educacionais mais profundas foram instituídas em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Vários decretos foram editados, especialmente no ano de 2007, provocando profundas alterações na organização e gestão educacional de nosso país. Com o intuito de alinhar a educação ao Projeto de Aceleração Econômica (PAC), o governo Lula lançou

o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o PAR, todos eles fundados na lógica do IDEB. (VOSS, 2012, p. 61)

Seguindo nessa mesma direção, o novo Plano Nacional de Educação, que fixou metas para o período de 2014 a 2024, previa a universalização até 2016 do atendimento em pré-escolas, para as crianças de quatro e cinco anos, e ampliar o acesso, até 2020, de forma a atender 50% da população de crianças até três anos.

Com esses avanços na formulação das políticas, as estatísticas oficiais mostram a consolidação da evolução do atendimento no que diz respeito ao aumento da oferta e do acesso e a diminuição de desigualdades históricas como aquelas entre a zona rural e a urbana e entre classes sociais.

Assim, em 2001, segundo dados do IBGE, 85,3% das crianças de 5 anos oriundas de famílias de nível socioeconômico alto estavam matriculadas em instituições de Educação Infantil, enquanto que apenas 57,4% das crianças de famílias de nível socioeconômico baixo tinham essa condição. Em 2014, observa-se a ampliação no atendimento que se caracteriza pela diminuição da desigualdade: 91% das crianças de 5 anos das famílias de nível socioeconômico alto e 87,5% das crianças de famílias de nível socioeconômico baixo estavam matriculadas em instituições de Educação Infantil.

Na mesma direção, quando são comparados os dados considerando o local de moradia das crianças, observa-se que: em 2001, 70,1% das crianças de 5 anos da zona urbana frequentavam uma instituição de Educação Infantil, enquanto em 2014, esse percentual chega a 88,3% e, na zona rural, esse percentual passa de 48,3% para 78,7%, entre os anos de 2001 e 2014.

Compreendendo as necessidades e avanços da Educação do Campo nas últimas décadas, ainda permanece o enfrentamento das desigualdades históricas entre a região rural e urbana. Um dos grandes desafios para a Educação Infantil no campo é a necessidade do transporte público para locomoção dos alunos até a escola, sendo essencial principalmente pela dispersão de moradia da população. De acordo com o último Censo Escolar realizado, é possível observar através dos dados que para as crianças até 6 anos que residem na área urbana apenas 4,8% das matrículas tem a locomoção viabilizada pelo transporte público, enquanto na área rural esse índice sobe para 33,4% (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Os dados apresentados abaixo demonstram com maior clareza onde estão alocadas as maiores desigualdades entre urbano e rural na oferta de Educação Infantil quando colocada em foco a qualidade:

Quadro 1 – Infraestrutura em instituições de Educação Infantil urbanas e rurais

Escolas	**Urbana (%)**	**Rural (%)**
Regulamentação	83,5	64,3
*Água RP**	94,5	25,8
*Energia elétrica RP**	99,9	80,8
*Esgoto RP**	68,8	4,1
Berçário	22,4	0,8
Parque infantil	58,6	5,8
Biblioteca	36,0	9,1
Cozinha	90,2	85,6
TV	94,3	38,7
DVD	90,4	34,0
Computadores	82,1	24,8
Alimentação escolar	74,7	99,7

Fonte: microdados do *Censo Escolar 2010*
*RP- Rede Pública

Percebe-se que apesar dos avanços no âmbito legislativo ainda existe um caminho a ser percorrido na superação das desigualdades históricas entre a região rural e urbano.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A análise foi realizada a partir da comparação dos dados oficiais das regiões urbanas e rurais na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. Foram analisados quatro indicadores relativos as creches na região do nordeste: *taxa de cobertura, o número de estabelecimentos, a média de alunos por turma e a proporção de docentes com ensino superior completo.*

RESULTADOS

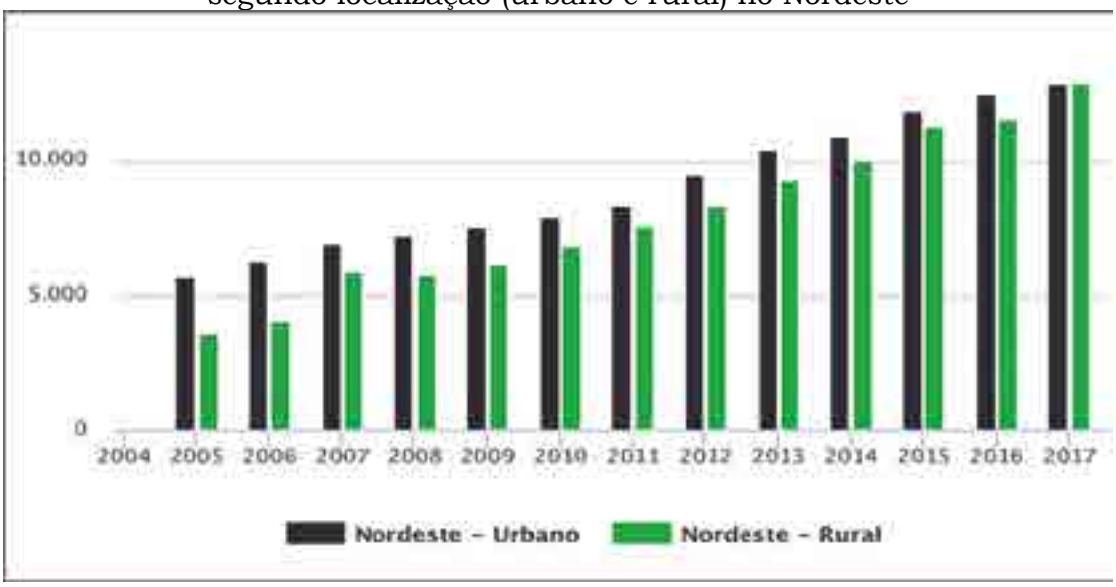
A partir da análise dos dados podemos observar a evolução do número de matrículas em creches nas zonas urbanas e rurais do Nordeste, entre os anos 2009 e 2017, expresso na tabela abaixo que revela a ampliação dessa etapa de ensino. No entanto, um dado relevante é que a ampliação, em termos percentuais, foi maior nas zonas rurais.

GRÁFICO 1 – Taxa de cobertura em creches segundo localização (urbano e rural)

Fonte: MEC/INEP/DEED

O mesmo ocorre quando comparados os números de estabelecimentos nas duas localidades, entre 2005 e 2017.

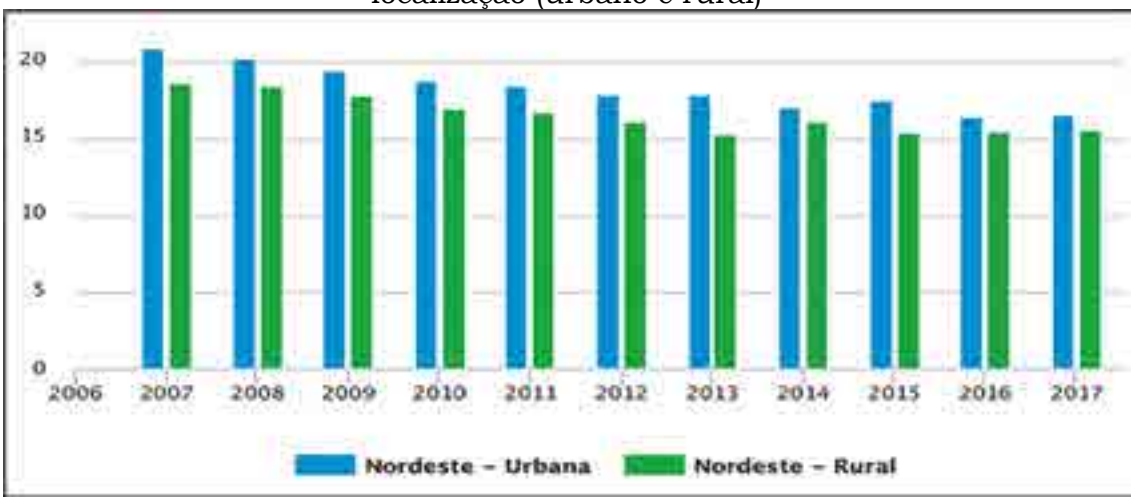
GRÁFICO 2 – Estabelecimentos de Educação Infantil (creches) segundo localização (urbano e rural) no Nordeste



Fonte: MEC/INEP/DEED

No que se refere à comparação das médias de alunos por turma, também observamos que a evolução, no período entre 2007 e 2017, ocorreu no mesmo sentido: diminuição do número de alunos por turma, portanto aponta uma melhora da qualidade do atendimento nesse aspecto.

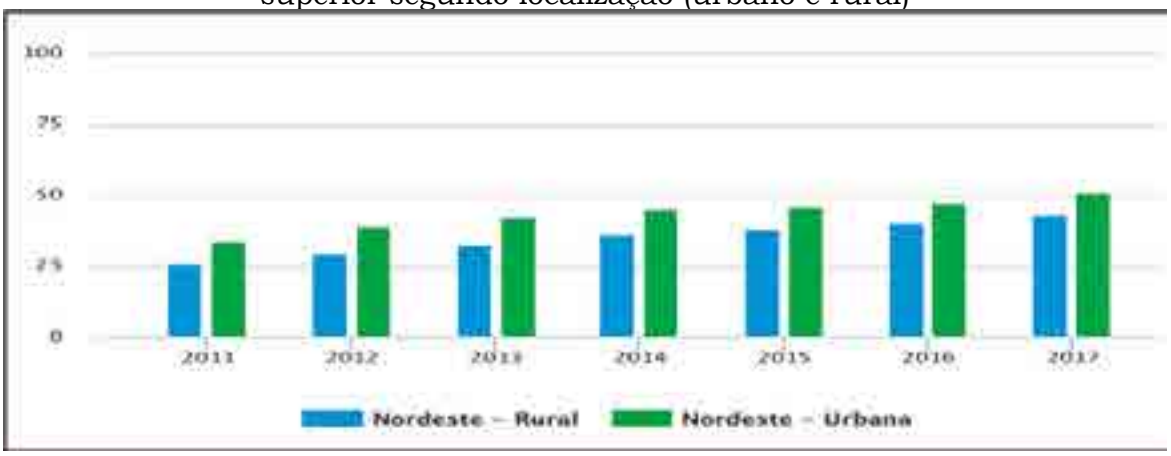
GRÁFICO 3 – Média de alunos por turma em creches segundo localização (urbano e rural)



Fonte: MEC/INEP/DEED

O nível de escolarização dos docentes de creches teve substancial crescimento entre os anos 2007 e 2017. Esse indicador também está relacionado à qualidade do ensino.

GRÁFICO 4 – Percentual de docentes em creches com ensino superior segundo localização (urbano e rural)



Fonte: MEC/INEP/DEED

CONCLUSÃO

A análise desses indicadores apontam para uma maior visibilidade das crianças das regiões rurais do Nordeste tanto no que se refere à inclusão das crianças nos sistemas educacionais das zonas rurais, como também na qualidade do ensino. Esses dados apontam a construção de uma nova identidade para a creche do/no campo e das infâncias pequenas que residem nessas localidades.

De forma geral, também ressaltamos o aumento superior ao ocorrido na zona urbana em relação à evolução desses indicadores. Como conclusão, aponta-se o avanço na construção das identidades da creche do campo e a necessidade do olhar para essas infâncias na busca de se compreender suas necessidades e especificidades.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART Roseli Salete. **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nª4

MATTOS, Clarice da Silva. **A implementação do Proinfância em Juiz de Fora e seus desdobramentos**. Disertação de Mestrado em gestão e avaliação da política pública. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO. Ministério da educação / Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre. UFRGS, MEC. 2012.SILVA, Ana Paula Soares;

SANTOS, Franciele Soares. Educação do Campo e Educação Urbana: Aproximações e rupturas. **Rev. de Educ**., Paraná, vol. 1 nª1 p.69-72 jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www. e-revista.unioeste.br>

SILVA, A. P., PASUCH, J., & SILVA, J. B. (2012). **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LINS, Danielle Mylene Reis. Implementação do Proinfância nos municípios de Pernambuco. In: **Concepções e Práticas na Educação Infanti**l. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. Recife, 2015

VOSS, Dulce Maria da Silva. **Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos**: Um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS) Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS, 2012.

SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE ÉTNICA: INTERPRETAÇÃO DO SHABAT POR CRIANÇAS DE UMA ESCOLA JUDAICA

Riva Resnick
Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades-PPGECI/UFRPE,
Recife, Pernambuco, Brasil
rivacohen05@gmail.com

Patrícia Simões
Fundação Joaquim Nabuco, Recife, Pernambuco, Brasil
pusimoes@gmail.com

RESUMO

A discussão referente ao hibridismo cultural remete a relação mutuamente constitutiva entre cultura e identidade através de referenciais simbólicos e sistemas coletivos de construção de sentidos. Essa discussão contextualiza as mudanças no olhar para as infâncias na sociedade contemporânea eoferece uma abordagem de estudos na pretensão de construir uma nova epistemologia para a pesquisa com as crianças ao analisar as relações de poder e subalternidade que envolvem a produção de subjetividades na formação da identidade. Este estudo partiu da perspectiva dos Novos Estudos Sociais da Infância que entende a criança como portadora de alteridade e sujeito ativo nos processos de construção cultural. Assim, consideramos os processos de socialização infantil como decorrentes das experiências partilhadas pelas crianças, em suas relações os processos de constituição da identidade cultural das crianças através de *reprodução* com seus pares e com os adultos. O estudo procurou responder a questão de como se dão *interpretativa* na escola. Para tanto, a pesquisa focalizou as expressões de crianças de 4 e 5 anos de uma escola judaica sobre a celebração da cultura judaica: Shabat.Os registros para análise constaram de videografia das sessões de *rodas de interação* com as crianças, quando era solicitado que elas produzissem desenhos sobre a referida celebração e explicasse para o grupo e para as pesquisadoras o que havia desenhado. Observou-se que os sentidos da cultura judaica são ressignificados criativamente pelas crianças nas suas narrativas e performances e que não correspondem a simples reprodução das narrativas adultas. Foram registrados episódios que podem ser articulados aos conceitos de hibridismo cultural na fala das crianças.A reflexão proposta neste estudo pretende contribuir para a apreciação do pluralismo cultural que possibilita o reconhecimento de múltiplas identidades culturais onde coexistem diversas realidades e oportunizar atitudes, além da tolerância e do respeito, de promoção e de valorização das diferenças.

Palavras-chave: infância; identidade; cultura.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre identidades e diversidades, que se escutam no debate social demandam uma reflexão que considere essas temáticas centradas no chão da educação escolar para além das visões de respeito e tolerância, mas como processo de produção social ativo na perspectiva da apreciação das diferenças.

Adotando-se as concepções de crianças e infâncias da Sociologia da Infância, nas vozes, de Prout (2004), Sarmento (2002, 2004, 2005, 2015) e Cohn (2005), partimos das experiências das crianças nas suas interações com o outro e de sua agência como sujeito no meio em que vive para entender a infância como construção cultural, social e histórica. Esses autores que defendem uma ruptura com visões essencialistas dialogam com concepções de crianças e infâncias que nos portam Alanen (2010), Corsaro (2011), Prout (2010) e Qvortrup (2010), acreditando na criança portadora de alteridade.

Adotando a abordagem dos novos estudos sociais da infância analisamos os processos de socialização infantil como decorrente das experiências partilhadas pelas crianças, em suas relações com seus pares e com os adultos. Nos detemos especificamente na concepção de *reprodução interpretativa*, proposta por Corsaro (2011), para a ressignificação da concepção de socialização, que articulamos com os estudos sobre os processos miméticos trazidos por Grigorowitschs (2010). Esses conceitos, ainda que distintos, se aproximam notadamente na ação criativa das crianças e na capacidade delas de produzir novas culturas, a partir de uma herança cultural.

A articulação entre esses referenciais teóricos foi construída a partir de uma pesquisa qualitativa, expressa pela voz das crianças coautoras. Investigamos como as crianças ressignificam os ritos que marcam as manifestações da cultura judaica na escola para compreender os processos de constituição da identidade cultural das crianças através de *reprodução interpretativa.*

Crianças, infâncias, cultura e socialização

Analisando o percurso histórico recente dos estudos sobre a infância e a criança, Qvortrup (2014) afirma que a "criança não era incluída na humanidade, mas estava em seu percurso em direção à humanidade e assim permanecia em estado de devir e de espera" (p. 29).

Nas concepções emergentes da modernidade, o conceito de infância apoia-se na "desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças" (SARMENTO, 2005, p. 370), através de processos disciplinares e controle das construções simbólicas. Fundamentalmente uma visão firmada em relação de subalternidade da infância.

Em contraposição a este estatuto adultocêntrico, onde a criança subsiste muda e invisível, a Sociologia da Infância desloca o olhar da criança como aluno-filho para a criança com especificidades e necessidades determinadas a partir dela própria: a criança sujeito de direitos. A criança deixa então de ser exclusivamente o domínio teórico do adulto, que a observa e a explica em estado de devir, capaz apenas de internalizar o mundo adulto (SARMENTO, 2002, 2003, 2004, 2005; MARCHI, 2009; ALANEN 2010).

Com a emergência da Sociologia da Infância, na perspectiva dos novos sociais estudo da infância passa-se a enxergar as crianças como sujeitos dos processos em vez de mero objeto nas questões das ciências sociais. Segundo Marchi (2009), a Sociologia da Infância, problematiza os construtos teóricos das visões essencialistas de estudos clássicos ao perceber a Infância como construção social ao longo da história, permitindo uma reflexão critica sobre as crianças.

Compreendendo a Infância como construção sócio-histórica, percebemos a condição "não-social" das crianças modernas que define a criança pelo que ainda não é, caracterizada como um sujeito incompleto e excluído, que não pode participar da sociedade adulta livre e plenamente (SARMENTO, 2006; MARCHI, 2009).

No presente estudo, entende-se que a criança assume um papel ativo em sua relação com o meio e vai além de internalizar os conhecimentos: a criança reproduz e reinventa, transforma e cria. Interpretando os contextos onde está imersa, atribuindo significados ao seu mundo, a criança é protagonista no presente, influencia nas formas de construir o seu conhecimento e na sua cultura e constrói suas relações. Nos novos paradigmas, a criança passa a ser entendida como sujeito capaz de produzir mudanças na sociedade em que está inserida.

Alicerçado na condição histórica e social das crianças, Sarmento (2005) compreende a Infância como sendo portadora de um estatuto social através da qual emergem condicionantes e constrangimentos sociais que revelam as possibilidades de articulação culturais.

Assim, entendendo as crianças como sujeitos sociais em seu contexto histórico marcado pela alteridade, propõe-se reconhecer a diferença como constitutiva da concepção de criança, enfatizando o papel da desigualdade na configuração social.

Pode se dizer que a mudança paradigmática provocada pela Sociologia da Infância possibilita, através de uma abordagem transdisciplinar, a introdução da complexidade nos estudos sobre a criança para enxergar a "heterogeneidade de formas, estilos e lógicas em que se exprime a sua agência nas interações intra e intergeracionais" (FERREIRA e NUNES, 2014, p. 108).

Neste novo contexto a Sociologia da Infância discute a socialização infantil, numa concepção dialética, como um constante processo de transformações individuais e da sociedade, rompendo com proposições clássicas onde a criança é tratada como objeto passivo na socialização.

É necessário superar a concepção de socialização, caracterizada por processos adultocêntricos sobre as crianças, "codificado na Sociologia como a ideia de socialização - devir social: As crianças pertencem à natureza até fazerem parte do social" (PROUT, 2010, p. 736).

Ao entendermos a criança pela perspectiva de sua agência social, percebemos como suas interações não constituem um exercício em preparação para suas construções futuras, enquanto adulto, mas a sua própria construção da realidade (MARCHI, 2009).

Na sua interação, mediada, com "o outro", a criança participa no seu próprio processo de desenvolvimento, construindo sua identidade e a cultura onde está imersa. Ao interpretar a cultura que a envolve interagindo com sujeitos e elementos presentes na sociedade onde se insere, esta criança protagoniza um processo criativo na construção de saberes e conhecimentos. Nessa perspectiva, o processo de socialização não é só uma questão de adaptação e reprodução, pois em suas relações com os pares e com os adultos, as crianças negociam, compartilham e criam culturas (SARMENTO, 2002, 2008; CORSARO, 2011).

Procurando observar as crianças em suas relações dialógicas com seu meio, Corsaro (2011) estuda a criança partindo suas experiências, de suas interações com o outro. Assim o autor nota que é necessário estudar os processos de socialização infantil como expressão de processos coletivos e partilhados pela criança, pois "as crianças participam coletivamente na sociedade" (CORSARO, 2011, p. 31), então propõe o estudo das experiências coletivas das crianças enfatizando os aspectos criativos das ações infantis.

Para diferenciar sua concepção daquela dos estudos clássicos da sociologia, rompendo com concepções essencialistas centradas em universalização e linearidade do desenvolvimento infantil, Corsaro (2011) sugere a noção de *reprodução interpretativa* como um processo dinâmico e contínuo de negociação e interpretação onde a criança se apropria do mundo adulto transformando a cultura onde participa.

Para explicar a ação reconstrutora da criança na sociedade sua agência na construção de sua identidade, Grigorowitschs (2010) oferece o conceito de *mimese*. Para ela, a criança "ao se socializar, incorpora mimeticamente elementos do mundo social, assim como o mundo social incorpora, por sua vez, elementos do ser individual" (GRIGOROWITSCHS, 2010, p. 245). Intermediada pela *mimese*, componente constitutivo das relações culturais, a criança estabelece um diálogo com as subjetividades do meio

social onde está imersa, argumenta a autora. Assim, na socialização infantil, a *mimese* é mediadora de processos de apoderamento daquilo que é expressão do adulto no cotidiano.

Considerando que essa intermediação envolve transformação, a *mimese* opera não apenas no registro da reprodução dos elementos da vida cotidiana, mas na sua transformação, recriação, recontextualização. (GRIGOROWITSCHS, 2010, p. 233). Pode-se então entender que mediada pela mimese a socialização infantil permite a transformação da cultura pelas crianças que ressignificam os elementos da sociedade adulta, gerando sentidos próprios que são incorporados na cultura do seu meio.

As crianças selecionam e se apropriam das culturas do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações, criando e participando de suas culturas de pares, as crianças compartilham, negociam e criam culturas com adultos contribuindo ativamente para a produção e mudanças culturais (SARMENTO, 2005; MARCHI, 2009; GRIGOROWITSCHS, 2010; CORSARO, 2011).

As identidades do sujeito

Acreditando na influência da mediação social, busca-se entender o diálogo entre os processos sociais e individuais e a influência dos diversos aspectos no processo de formação de identidades.

Woodward (2012) argumenta que as identidades são constituídas pela mediação simbólica. A mediação simbólica opera a partir dos sistemas de representação, quando mediados principalmente pela linguagem, os sujeitos se situam e percebem a si e ao meio, com relação a algo, assim percebe-se que as identidades são relacionais.

Para Woodward (2012), as identidades formam-se no confronto das diferenças marcadas pelas representações simbólicas das relações sociais. Nesta perspectiva pode-se então entender o caráter constitutivo da diferença na identidade.

Assim, no presente estudo, assumiremos a perspectiva que entende que a formação das identidades é um processo social em diálogo com processos individuais (PROUT 2004; PAIVA, 2007; HALL, 2012; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012). Este diálogo, articulado por elementos culturais, evidencia a alteridade como distintiva das diversas identidades do sujeito.

Ao falar da mediação dos elementos culturais voltamos a relação mutuamente constitutiva entre cultura e identidade através de referenciais simbólicos e sistemas coletivos de construção de sentidos. As identidades culturais são resultantes de processos de identificação, são plurais, marcadas pelas diferenças e pela hierarquia das distinções. Nesse sentido, a identidade étnica

é compreendida como um processo identitário construído histórico e culturalmente (HALL, 2012; SANTOS, B. 2013). Salientando que na sociedade contemporânea não se encontra pureza cultural, mas sim, nos deparamos com configurações culturais híbridas, mobilizadores na formação de identidades abertas, segundo Candau (2014).

PROCEDIMENTOS DE ESCUTA

Foram realizadas observações em 2 turmas de crianças de 4 e 5 anos de uma escola judaica. As crianças foram videografadas em ambientes da escola durante visitas programadas dos pesquisadores devidamente autorizados pelos envolvidos.

A pesquisadora acompanhou as crianças durante a semana anterior ao *Shabat*, registrando de forma silenciosa a vivência destas crianças nesta celebração na escola. Depois, foi realizada uma *roda de interação* que consistia em uma atividade coletiva quando foi proposto que as crianças desenhassem o *Shabat* e apresentasse o desenho ao grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo de todas as observações e análises, percebe-se enfático a mediação cultural nas experiências das crianças assim como o engajamento destas nas atividades indicando sua participação ativa.

Os sentidos da cultura judaica são ressignificados criativamente pelas crianças que não correspondem a simples reprodução das narrativas adultas ao conectar suas interpretações e preocupações às informações que selecionam das suas experiências. Registraram-se episódios que podem ser articulados aos conceitos de hibridação na fala das crianças. Ao desenharem os elementos da cultura judaica as crianças contaram que no seu universo estes elementos coexistem com outros da cultura escolar. Nas expressões das crianças é plausível a identificação dos processos miméticos na seleção dos elementos da cultura judaica que recriam no seu imaginário.

As crianças têm papéis específicos nos ritos e nas celebrações da cultura judaica. No *Shabat,* existe o adulto – o pai, a mãe e, consequentemente, o "não-adulto": a criança. Elas, as crianças, compreendem e refletem sobre essa relação intergeracional.

Ao conectarem-se com os elementos da cultura judaica, no ambiente escolar, as crianças demonstraram entender a tessitura geracional deste meio, reconhecendo seu papel social. A cultura judaica oferece o contexto para o exercício de percepção e apropriação de concepções referentes à infância como categoria geracional.

As crianças não apenas reproduzem as narrativas adultas, mas as transformam nas suas próprias narrativas. É plausível a identificação dos processos miméticos na seleção dos elementos da cultura judaica, como ação dialógica de transformação cultural pelas crianças.

Com este trabalho, é possível afirmar, partindo do que nos dizem as próprias crianças que estas desde pequenas não parecem encontrar dificuldades em lidar com as diferenças. Esta investigação também indica que é preciso que as crianças encontrem espaço para trabalhar essas diferenças uma vez que pelo contraste que marca a diversidade é que se torna possível a construção das identidades.

CONCLUSÕES

Trazer as questões da diferença nas escolas para a pauta dos debates educacionais permite explorar a ideia que o reconhecimento da diversidade no ambiente escolar e possibilita o exercício do direito das crianças de se apresentarem como sujeitos construtores de conhecimento.

Nesta perspectiva, este estudo interpretativo de como as crianças constroem suas identidades culturais, a partir de vivências no contexto escolar do ritual do *Shabat*, da cultura judaica, reflete uma postura critica e inclusiva de trabalhos que se inserem nos novos estudos da infância.

A pluralidade das infâncias contemporâneas apresentou-se no cotidiano escolar das crianças observadas. É justamente a partir da explicitação da pluralidade de seu meio, que elas podem refletir sobre a realidade social. E é partindo do compartilhamento das reflexões que as crianças exercitam a alteridade que lhes é peculiar enquanto indivíduos e enquanto crianças.

A homogeneidade ainda persistente na formação educacional formal não permite um trabalho que lide plenamente com o diverso, assim a criança não discute temas judaicos no seu dia-a-dia escolar (ABRAMOWICZ, 2011). Este estudo evidenciou a oportunidade oferecida às crianças de refletir e discutir junto com seus pares sobre os elementos da diversidade cultural da sociedade, possibilitando as crianças judias o trabalho com elementos específicos de sua herança cultural e a participação na construção da cultura de seu grupo comunitário.

A reflexão proposta neste trabalho pode contribuir para a apreciação do pluralismo cultural que possibilita o reconhecimento de múltiplas identidades culturais, onde coexistem diversas realidades e oportunizar atitudes, além da tolerância e do respeito, da promoção e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **A Pluralidade de ser judeu**. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo horizonte: Autêntica, 2011, p. 27-38.

ALANEN, L. **Teoria do bem-estar das crianças**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 751-775, set./dez. 2010.

CANDAU, **Ser professor/a hoje**: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Impresso.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. **Cultura no grupo de brinquedo**. Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 dec. 2016.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. **2.** ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M.; NUNES, A. **Estudos da infância, antropologia e etnografia**: potencialidades, limites e desafios. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193530606007>. Acesso em: 30 dez. 2016.

GRIGOROWITSCHS, T. **Jogo, mimese e infância:** o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 230-246, maio/ago, 2010.

HALL, S**. Quem precisa da identidade?** In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. cap. 3, p 103-133.

KRAMER, S. **utoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 111, p. 41-59, 2002.

MARCHI, R. de C**. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância**. Educação & Realidade, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 1, p. 227-246, 2009.

PAIVA, G. J de. **Identidade psicossocial e pessoal como questão contemporânea,**PSICO, v. 38, n. 1, p. 77-84, jan./abr., 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/UFRPE/Downloads/Dialnet IdentidadePsicossocialEPessoalComoQuestaoContempor-5161517.pdf>.

PROUT, A. **The future of childhoo**d. New York/London, Routledge Falmer, 2005 : Routledge, 2004.

QVORTRUP, J. A. A **Infância como categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 631-643, 2010.

_____. **Visibilidades das crianças e da infância**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013

SARMENTO, M. J. **Uma agenda crítica para os estudos da criança**. Currículo sem Fronteiras, Braga, Portugal v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf.

_____. **As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

_____. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

_____. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Fae/UFPel, Pelotas v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 78, p. 265-283, 2002

SILVA, T. T. daA produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. cap. 2 , p. 73-102.

WOODWARD, K.**Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. de (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. cap. 1 p. 7-72.

RESISTÊNCIA DAS INFÂNCIAS NEGRAS: MENINAS E MENINOS E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA

Ellen Gonzaga Lima Souza
Universidade Federal de Lavras
UFLA, Departamento de Educação, Lavras
Minas Gerais, Brasil
dra.ellengonzaga.ls@gmail.com

Rosa Silvia Lopes Chaves
Universidade Federal de São Paulo
UNIFESP Guarulhos, Departamento de Educação
Guarulhos, São Paulo, Brasil
rsilvia.lopes@gmail.com

Solange Oliveira Ferreira
Universidade Federal de São Paulo
UNIFESP Guarulhos, Departamento de Educação
Guarulhos, São Paulo, Brasil
soliveiraferreira@yahoo.com.br

Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

RESUMO

Este trabalho, realizado no Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Educação da Pequena Infância, Cultura e Sociedade (Unifesp - Guarulhos - SP), ao focalizar a resistência de meninos e meninas na Constituição de suas identidades, na produção das culturas infantis, busca desnaturalizar as marcas do racismo estrutural e do preconceito de gênero institucionalizado no processo de educação das crianças pequenas. Articula três pesquisas que problematizam o silêncio em relação às religiões de matrizes africanas, o empoderamento na construção identitária das meninas negras e meninos negros e questiona a imposição do calendário eurocêntrico, patriarcal e cristão para a Educação Infantil. A pesquisa de doutorado "Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam" (Souza, 2016) dialoga com as experiências e significados de infâncias das crianças que frequentam o espaço casa de candomblé em São Paulo. O plano de fundo para a compreensão de crianças como produtoras de culturas e sujeito de direitos, o terreiro de candomblé, um território de resistência e de manutenção dos valores civilizatórios afro-brasileiros, uma religião de convivência, de troca de experiências e que revive uma outra configuração de estrutura familiar, relações raciais, gênero e sexualidade. A pesquisa " (In)visibilidade dos cabelos crespos: construção das

identidades de meninas negras na creche" (Chaves, 2018) destaca os espaços de resistência que as meninas negras pequenas encontram na afirmação de suas corporeidades, interligando dimensões estéticas, éticas e políticas de construção identitária. Aborda as relações de gênero na interseccionalidade com as questões étnico-raciais em torno da identidade das meninas negras no contexto de uma creche da da rede municipal de São Paulo. E a pesquisa de mestrado em andamento " Descolonizando o currículo da Educação Infantil: uma análise sobre as questões étnico-raciais e de gênero" (Ferreira, 2018), analisa os caminhos percorridos por uma escola de educação infantil, localizada na periferia da zona leste de São Paulo - SP, traz para o debate as questões étnico-raciais e de gênero no currículo da Educação Infantil, a partir de uma perspectiva pós-colonialista (Miguel, 2014; Finco, 2015; Faria et al., 2015). Investiga as possibilidade de romper com as formas de organizar o currículo, ainda presentes no cotidiano da Educação Infantil, de atrelar o planejamento educativo à práticas colonizadoras de perpetuação das datas comemorativas, que não representam a diversidade cultural brasileira, inviabilizam as questões étnico-raciais e reproduzem estereótipos de gênero. O diálogo das pesquisas põe em destaque a necessidade de romper com pensamentos tradicionais e construir formas transgressoras de pensamentos (Hooks, 2013). Busca compreender as estratégias para a construção de um currículo pautado nas experiências vividas pelas crianças, condições necessárias para ao rompimento com as práticas colonizadoras. Busca contribuir para a produção das culturas infantis, a valorização da diversidade de gênero, e a visibilidade das questões étnico-raciais, respeitando a diversidade cultural brasileira. Contribuir para a construção de aportes metodológicos de pesquisas com crianças pequenas, a partir das referências da Sociologia da Infância e das teorias pós-colonialistas, superar a lógica adultocêntrica (Faria e Finco, 2011), e romper com com a perspectiva eurocêntrica, patriarcal e cristã tão imposta e mantida pelos resquícios da colonização na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil, Raça-etnia, Gênero

INTRODUÇÃO

O presente trabalho articula três pesquisas que buscam desnaturalizar as marcas do racismo estrutural e do preconceito de gênero institucionalizado no processo de educação das crianças pequenas em espaços formais e não formais. Tem como convergência o foco na resistência de meninos e meninas na constituição de suas identidades, na produção das culturas infantis. Questiona o silêncio em relação às religiões de matrizes africanas, às estéticas e corporeidades negras e à imposição do calendário eurocêntrico, patriarcal, tendo em vista o empoderamento na construção identitária das meninas negras e meninos negros na Educação Infantil.

Este trabalho apresenta as pesquisas realizadas pelo *Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Educação da Pequena infância, Cultura e Sociedade, da Universidade Federal de São Paulo* (Unifesp). O grupo vem desenvolvendo pesquisas com estudantes de Graduação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp, com a participação de professoras colaboradoras de outras Universidades Federais e Estaduais, com professoras/es da rede pública de Educação Infantil.

A primeira pesquisa de doutorado *Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo OxéIbá Latam* (SOUZA, 2016) dialoga com as experiências e os significados de infâncias das crianças que frequentam o espaço casa de candomblé em São Paulo. O pano de fundo para a compreensão de crianças como produtoras de culturas e sujeito de direitos é o terreiro de candomblé, um território de resistência e de manutenção dos valores civilizatórios afro-brasileiros, uma religião de convivência, de troca de experiências e que revive uma outra configuração de estrutura familiar, relações raciais, gênero e sexualidade.

A segunda pesquisa *(In)visibilidade dos cabelos crespos: construção das identidades de meninas negras na creche* (CHAVES, 2017) destaca os espaços de resistência que as meninas negras pequenas encontram na afirmação de suas corporeidades, interligando dimensões estéticas, éticas e políticas de construção identitária. Aborda as relações de gênero na interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) com as questões étnico-raciais em torno da identidade das meninas negras no contexto de uma creche da rede municipal, localizada na zona norte de São Paulo.

A terceira pesquisa de mestrado em andamento, *Descolonizando o currículo da Educação Infantil: uma análise sobre as questões étnico-raciais e de gênero* (FERREIRA, 2018), traz para o debate as questões étnico-raciais e de gênero no currículo da Educação Infantil, a partir de uma perspectiva pós-colonialista (MIGUEL, 2014; FINCO, 2015; FARIA *et al.*, 2015). Investiga as possibilidade de romper com as formas de organizar o currículo, ainda presentes no cotidiano da Educação Infantil, de atrelar o planejamento educativo a práticas colonizadoras de perpetuação das datas comemorativas, que não representam a diversidade cultural brasileira, invisibilizam as questões étnico-raciais e reproduzem estereótipos de gênero. Analisa os caminhos percorridos por uma escola de educação infantil, localizada na periferia da zona leste de São Paulo - SP, e busca compreender as estratégias de rompimento com as práticas colonizadoras, condições necessárias para a construção de um currículo pautado nas diversas experiências vividas pelas crianças.

O diálogo das pesquisas visa contribuir para compreensão da produção das culturas infantis, a valorização da diversidade de gênero, e a visibilidade das questões étnico-raciais, respeitando a diversidade cultural brasileira. Põe em destaque a necessidade de romper com pensamentos tradicionais e cons-

truir formas transgressoras de pensamentos (HOOKS, 2013). Busca contribuir para a construção de aportes metodológicos de pesquisas com crianças pequenas, a partir das referências da Sociologia da Infância e das teorias pós-colonialistas (FARIA; FINCO, 2011), superar a lógica adultocêntrica, e romper com a perspectiva eurocêntrica, patriarcal e cristã tão imposta e mantida pelos resquícios da colonização na sociedade brasileira.

Nas pesquisas, os caminhos convergentes de resistência e visibilidade

As três pesquisas ocorrem na região metropolitana de São Paulo, desenvolvidas em instituições de Educação Infantil e em uma casa de Candomblé, buscando compreender as produções de culturas infantis (CORSARO, 2011, SARMENTO, 2004) nesses campos, de forma a dialogar com os marcos legais e a concepção de currículo proposta para a primeira etapa da educação básica.

A Sociologia da Infância é o referencial teórico que permeia as pesquisas em busca da análise dos indícios das diferentes formas de interação das crianças, consideradas atores sociais que constroem as culturas infantis na relação com seus pares e com os adultos (SARMENTO, 2004, 2007, 2008, 2009; CORSARO, 2011; FARIA e FINCO, 2011) nos diversos contextos investigados. Tem como premissa que a infância é uma categoria geracional (SARMENTO, 2004) e uma construção histórico e cultural.

> As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto estão integradas. Esses processos variam ao longo do tempo e entre culturas, e a documentação e a compreensão dessas variantes devem ser um tema central na nova sociologia da infância (CORSARO, 2011, p.127).

A infância enquanto categoria social é heterogênea no que se refere aos marcadores sociais como gênero, raça- etnia e classe social (SARMENTO, 2008). Os estudos de gênero e feministas estruturam essas questões como construções sociais, tendo em vista a afirmação da heterogeneidade nas experiências das mulheres e crianças, em busca de romper o sexismo e o racismo que estruturam a nossa sociedade (CARNEIRO, 2003; hooks, 2012), bem como a compreensão das interseccionalidades (CRENSHAW 2002): gênero, raça para pensar nas infâncias em busca de pedagogias descolonizadoras.

Para Souza (2016), a questão orientadora se pautava em compreender como as crianças produzem culturas infantis em um terreiro de candomblé. E com as crianças foi possível conceber uma metodologia pautada na concepção estrutural do terreiro que fora denominada lógica exúlica.

Chaves (2017) teve o objetivo de reconhecer como os cabelos das meninas negras são percebidos por elas e pelas outras crianças na creche. Sua investigação pautou-se nas seguintes questões: como as meninas negras

constroem suas identidades étnico-raciais nas relações sociais com meninos e meninas, a partir de seus cabelos crespos? Quais são as mensagens que meninas negras recebem sobre seus corpos e cabelos no cotidiano das práticas de cuidado e educação na creche? Quais são as situações de afirmação, transgressão, empoderamento, resistência e ressignificação perceptíveis das meninas negras com os seus cabelos crespos nas relações com seus pares e com os adultos? As relações sociais de gênero foram observadas no sentido de compreender o *lugar* da menina negra (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2011; FINCO; OLIVEIRA, 2011), em relação a outras crianças e adultos, nas situações do cotidiano na creche.

Destaca a importância desses marcadores sociais para refletir a respeito das experiências das meninas negras na creche e as formas como elas constroem culturas com seus pares (CORSARO 2011) e nas relações com as adultas. Considera as relações de gênero a partir da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) com demais marcadores sociais, compondo eixos de subordinação que se imbricam dentro das relações de poder e que "criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras" (CRENSHAW, 2002, p. 7). Neste contexto o corpo, a pele negra e o cabelo crespo das meninas negras se configuram como "expressões e suportes simbólicos da identidade negra" (GOMES 2002, p.2). Um processo conflituoso e tenso de constituição de identidade que se dá a partir do diálogo do olhar do negro e da negra referente ao seu próprio corpo com o olhar *externo,* pautado numa sociedade etnocêntrica e eurocêntrica.

Desse modo as discussões deste trabalho ressalta o papel dos movimentos sociais, em particular, do movimento negro e feminista, os quais redefinem e redimensionam a questão gênero e racial na sociedade brasileira, dando-lhes uma dimensão e interpretação políticas.

Ferreira (2016) traz para o debate as questões étnico- raciais e de gênero no currículo da Educação Infantil, a partir da perspectiva pós-colonialista. Discute as possibilidades de romper com as formas de organizar o currículo em creches e pré-escolas, ainda presentes no cotidiano da Educação Infantil, de atrelar o planejamento às práticas colonizadoras de perpetuação das datas comemorativas, que não representam a diversidade cultural brasileira, inviabilizam as questões étnico-raciais e reproduzem estereótipos de gênero e raça.

Os princípios educativos da cosmovisão de mundo africana podem ser encontrados com as crianças, seja em instituições de Educação Infantil ou fora delas, pois nesses estudos consideramos as crianças como produtoras de culturas que anunciam, também, cosmoviões africanas e afro-brasileiras. Para Souza (2016), Chaves (2017) e Ferreira (2016) os conceitos de identidade e ancestralidade são basilares para o desenvolvimento de metodologias e construções de vivências com as crianças.

Hampatê Bâ ressalta que há grandes constantes na cosmologia de mundo africana como "[...] a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe, o que traz à tona a sacralidade da mulher"(2003, p.1); nesse âmbito, em contraponto à dualidade eurocêntrica que subalterniza a mulher em relação ao homem configurando o patriarcado.

Nesta direção, buscamos compreender as produções de culturas infantis que são direcionadas por corpos infantis negros e femininos subalternizados pela perspectiva da colonização nos diferentes âmbitos da sociedade, referendados pelos currículos nas unidades de Educação Infantil. Para abraçarem o desafio de configurarem os objetos de investigação com as crianças, as pesquisas buscaram os aportes metodológicos e as referências da Sociologia da Infância numa perspectiva pós-colonialista (FARIA; FINCO, 2011; MARTINS FILHO; PRADO, 2011, FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; SOARES, 2006; SARMENTO, 2004, 2007, 2008 ; MIGUEL, 2014 FARIA *et al.*,2015), o que implica das pesquisadoras o desafio de dialogar com as crianças e buscar superar nas suas análises a lógica adultocêntrica. Quando cruzamos vetores de subalternização como condições de pertencimento étnico-racial, etário e de gênero, somos convocadas a criar condições de metodologias de pesquisas com as crianças para buscar construir pedagogias que se relacionem com a pluralidade das infâncias. Neste sentido, a pesquisa de Souza (2016, p.53) apresenta a lógica exúlica:

> [...] é na indivisão múltipla que se encontra a cosmologia de mundo africana, e esta nos apresenta a lógica exúlica, pois não se separa o sagrado do cotidiano, à medida em que mantêm-se vivos e mortos unidos na comunidade. Essa lógica não permite um raciocínio binário calcado em divisões superficiais, mas, acima de tudo, não se pauta pela obviedade, pois estrutura-se nas singularidades e peculiaridades próprias da ancestralidade inerente a cada pessoa, e é a ancestralidade quem faz o ser humano alguém uno e múltiplo na lógica exúlica.

É a ancestralidade que sustenta a identidade dos negros e das negras no Brasil. Por isso, o parecer CNE/CP/03/2004 estabelece como um dos princípios orientadores o fortalecimento de identidades e direitos que implica:

> [...] esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Portanto, como preconiza o parecer em questão, é necessário:

> [...] a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, com-

> preender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Este trabalho também procura destacar e focalizar olhar e a escuta para as resistências das crianças negras na constituição de suas identidades, na produção das culturas infantis a partir de diferentes contextos sociais. Desnaturalizando o silêncio do racismo estrutural, em relação às religiões de matrizes africanas, aos cabelos das meninas negras e a imposição do calendário eurocêntrico e cristão. Como nos traz Oliveira (2006) em sua dissertação de mestrado, a violência da manutenção destas datas, que apregoam uma história única, a partir do olhar do colonizador, destacando:

> Da criança negra que fui, na escola, retorna a lembrança das aulas sobre a abolição da escravidão. As professoras reverenciavam o ato de generosidade da Princesa Isabel. Havia um elo entre a minha cor e a História. E eu não passava despercebida: os colegas da classe me olhavam com curiosidade. Minha impressão era a de que eles estavam em busca de um representante daqueles agraciados por aquela benevolência. E eu era um deles. A estratégia didática delas completava-se com desenhos já reproduzidos inúmeras vezes por várias e outras professoras: imagens com traços humanos — às vezes irreconhecíveis — de homens, mulheres e crianças felizes; grilhões partidos e mãos desacorrentadas lançadas aos céus em agradecimento. A tarefa das crianças era enegrecê-los, colar palha de aço nas suas cabeças e decorar as palavras: "Viva a Princesa Isabel" (OLIVEIRA, 2006, p.4).

Atrelar o currículo às datas comemorativas sem uma problematização que desconstrua esse legado e discurso hegemônico que se configurou a respeito delas significa enraizar ainda mais as práticas colonizadoras, pois não permitem que as crianças construam experiências valorosas de suas identidades e não reconheçam as diferenças resultantes do nosso processo de formação como uma nação pluriétnica, impossibilitando a promoção de igualdade racial desde a primeira infância. Desta forma, questionamos: quais os caminhos possíveis para romper com as práticas colonizadoras na Educação Infantil?

A invisibilidade dos cabelos crespos como pauta de olhar e pesquisa no cotidiano educativo e de formação na docência na primeira infância (CHAVES, 2017) evidencia corpos e estéticas negados e marcados por estereótipos, por

uma lógica binária de hierarquização de gênero (FINCO, 2015), pela ideologia do branqueamento (BENTO, 2002) e pelo mito da democracia racial (FERNANDES,1965), que permeou e permeia as relações sociais em nosso país. Ressalta que o racismo "é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual" (GUIMARÃES, 2004, p. 17), que se evidencia também no interior das instituições educativas ao se colocar uma estética como padrão.

Neste sentido,enxergar os espaços de resistência que as meninas negras encontram na afirmação de suas corporeidades, vai além de olhar e investigar questão estética e traz uma dimensão ética e política de corpos que se expandem, nos diversos espaços sociais que ocupam, constituindo identidades, educando demais crianças e adultos/as. Salienta que, de acordo com Gomes (2002), o cabelo crespo é um dos elementos significados culturalmente que demarca o pertencimento étnico racial, é espaço de poder e resistência de corpos socialmente invisibilizados, portanto,

> [...] cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal. Ele é maleável, visível, possível de alterações e foi transformado, pela cultura, em uma marca de pertencimento étnico/racial. No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude nos corpos. Ele é mais um elemento que compõe o complexo processo identitário. Dessa forma, podemos afirmar que a identidade negra, enquanto uma construção social, é materializada, corporificada. Nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra (GOMES, 2002, p.7).

O diálogo com três pesquisas põe em destaque a necessidade de romper a com a "dicotomização de gênero"nas ações de cuidado e educação, nas quais se fazem presentes a *colonização dos corpos,* ao naturalizar e universalizar padrões e estéticas aceitáveis ou passíveis e rejeição quesão reiterados numa pedagogia cotidiana (FINCO, 2015), silenciando o racismo estrutural e aprisionando esses corpos infantis numa lógica binária socialmente construída, hierarquizando-os.

> [...] Do corpo nascem e propagam-se as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo. (...) O corpo torna-se um recurso fundamental para fazer e quebrar identidade, precisamente porque, assim como esta última, ele é instável ... O corpo produz sentidos continuamente e assim participa de forma ativa do espaço social e cultural.O processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social da criança ... oferece a possibilidade de construir-se como ator social (FINCO, 2015, p. 118).

As pesquisas apresentadas neste trabalho tem como base a descolonização dos currículos e das práticas cotidianas na Educação Infantil, revelando que é preciso fazer uma reflexão envolvendo corpo, gênero, raça, infância e as relações sociais e culturais e de poder que estão imbricadas na constituição de identidades de meninos e meninas. Buscam, por um lado, conhecer e problematizar as diferentes formas de opressão e violências de gênero no campo da educação infantil, tanto nas práticas educativas com as crianças pequenas, quanto nos processos de formação docente inicial e continuada; e por outro, também buscam identificar as brechas, as possibilidades e os espaços de transformação e de resistência. Neste sentido, a potencialidade do cruzamento dos Estudos de Gênero, Feministas e Estudos Étnicos Raciais nos colocam importantes questões de como as crianças se adaptam e reproduzem, mas também resistem e reinventam os padrões culturais da sociedade na qual estão inseridas, produzindo suas culturas.

Revelam assim a potencialidade da perspectiva feminista para a emancipação de gênero na construção de uma Pedagogia da Infância, que traz a resistência das infâncias negras para pensar uma educação descolonizadora. Ressalta o desafio constante de desconstrução de conceitos e teorias cristalizadas, de problematizar os valores, as seguranças, as expectativas presentes na Educação Infantil, e de descobrir outras possibilidades de olhar sobre a realidade, trazendo a tona os novos valores culturais, sociais e políticos, enfatizando o resultado de pesquisas acadêmicas realizadas com crianças, atreladas a força dos movimentos sociais para a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A criança, a infância e a sociologia da infância. *In:* PARK, M. B.; FERNANDES, Renata S. (Org.). **Programa Curumim**: Memórias, cotidiano e representações. Edições Sesc São Paulo: São Paulo, 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2011.

AQUINO, Ligia. Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades.*In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Org.). **Infâncias e Pós-colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Brasília: 2009.

BARREIRO, Alex; FARIA, Ana Lúcia Goulart; SANTIAGO, Flávio; MACEDO, Elina Elias de; SANTOS, Solange Estanislau. (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas: Edições leitura crítica, 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: IrayCarone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BRAGA, Aline de Oliveira. **"Solta o Cabelo": etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UERJ, 2016.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *In*: **Cadernos Pagu**. v. 26, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: **Racismos contemporâneos**. Organização, Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania. Rio de Janeiro: Takano Ed, 2003.

CARVALHO, Rodrigo Sabala de. A generificação da docência na Educação Infantil: desconstruindo lições presentes em livros de formação de professores. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e Feminismo** – desafios atuais para uma educação descolonizadora, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. *In*: Sarmento, M. J. & CERISARA, A.B. (ORGS). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editores S.A., 2004.

CHAVES, Rosa Silvia Lopes.(In)visibilidade dos cabelos crespos: construção das identidades de meninas negras na creche. **Seminário Internacional Fazendo Gênero** 11 & 13thWomen's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X agosto/ 2017. Disponível em:http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499502535_ARQUIVO_TextoCompletoFGRosaChaves2017a.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2018

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 21, nº 60, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000100007> Acesso em: 15 mar. 2016.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica**: repensando o conceito. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>. Acesso em: 13 set. 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. *In:* Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *In*: Educação e Sociedade. Sociologia da infância: Pesquisas com crianças. **Revista de Ciência da Educação**. Campinas. 91. V. 26 – Mai/ago. – 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *In*: **Revista Estudos Feministas**. v. 10, n. 01, Florianopólis: UFSC, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p. 351-360. 2005a.

DIAS, Rosa Lucimar; OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias Oliveira. **Igualdade Étnico-racial na escola**. São Paulo – Guarulhos, UNIFESP, 2016.

_____. **Racismo e a promoção da igualdade étnico-racial**. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39166/COMFOR-G-DE-Mod1.pdf?sequence=2&isAllowed=y> acesso em: 20 abr.2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques Infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia de educação infantil. **Educação & Sociedade**, v. 20, nº 69, p.60-91, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de B. F; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma Cultura da Infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo. Autores Associados, 2002.

FARIA, A. L. G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Caderno Pagu**. Campinas, n.26 jan./jun. 2006

FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio e SANTOS, Solange Estanislau dos (Organizadores). Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: **Leitura Crítica**; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. ***"Loira você fica muito mais bonita": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais***. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: FEUSP, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes**: "O legado da raça branca". São Paulo: Dominus Editora, 1965. V. 1.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaço de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninos e meninas que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 216 folhas. Tese de Doutorado (Pós Graduação em Educação, Área de Concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____.. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.169-184, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/182.>. Acesso em:15 maio 2016.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância** – contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 1ª edição – Outubro, 2015.

FINCO, Daniela. Gênero, corpo, infância: desafios para educação descolonizadora de meninos e meninas. *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Organizadores). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.

FINCO, Daniela; Oliveira, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In:* FARIA, Ana. Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil.** *C*ampinas: Autores Associados, 2011. p.60-80.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos da experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, M. C; FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições ita-

lianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas (SP): Edições Leitura Crítica, 2015.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças. *In*: FARIA, A.L.G de; DEMARTINI, Z.de B. F; PRADO, P. (Orgs). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. SP. Brasil. Autores Associados. 2002. p. 69 – 92.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n 21, p.40-51, set/out/ nov/2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>Acesso em: 5 dez. 2016.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista on-line: Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org >. Acesso em: 2 jun. 2017.

_____. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* Body and hair as symbols of black identity. **Ação Educativa**, 2006. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/.../Corpo-e-cabelo-como-símbolos-da-identidade-negra.pdf. Acesso em: 23 nov. 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropo***l.* [on-line]. 2004, vol.47, n.1, p.9-43. ISSN 0034-7701. http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012004000100001.

_____. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educ. Pesqui.**[on-line]. 2003, v.29, n.1, pp.93-107. ISSN 1517- 9702. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JENKS, Chris. Investigação Zeitgelst na Infância. *In:* CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James (orgs). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto, 2005.

MALACHIAS, Rosângela. **Cabelo bom. Cabelo ruim**. Coleção Percepções da diferença negros e brancos na escola. Ministério da Educação, 2005.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. (Org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MIGUEL, Antonio. Educação e Sociedade. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Org.). **Infâncias e Pós-colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. 1. ed. Campinas: editora:2015.

NASCIMENTO, E. L. **Sankofa***:* matrizes africanas da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Seafro, 1994.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p

OSTETTO, Luciana. **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio.Campinas: Papirus, 209-226, ago. 2010.

PASSADOR, Luiz Henrique. **O ambiente escolar frente às discriminações e a promoção da igualdade**. Disponível em: http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/GDE/mod1/Semana6.pdf> Acesso em: 30 abr. 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte (MG): Letramento, Justificando, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. "Educação para quem?" **Ciência e Cultura** - São Paulo, SBPC, 28 (12): 1466-1471, dez. 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p.10 a 46.

SANTIAGO, Flávio. Infâncias e movimentos sociais. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Org.). **Infâncias e Pós-colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. 1. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *I***ndicadores de Qualidades na Educação Infantil Paulistana**. SME, São Paulo, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; Celisara, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: ASA Editores, 2004.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

_____. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais, **Revista O Social em Questão**. *Revista da PUC-Rio de Janeiro,* XX, nº21, 2009.

_____. Visibilidade Social e Estudo da Infância. *In:* VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). **Infância (IN)Visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007. p.25-49.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol.20, n° 2, jul/dez 1995, p.71 a 99.

SOARES, Natália Fernandes. A Investigação participativa no grupo social da infância, *In*: **Currículo sem fronteiras**, v.6,n.1, jan/jun,2006.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. **Percepções de infância negra, por professoras de educação infantil**: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

_____. **Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo OxéIbá Latam**. São Carlos, SP, Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

_____. Crianças negras e culturas infantis: aportes para a descolonização das infâncias. *In*: **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 24-37, 2016.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; DIAS, Lucimar Rosa; SANTIAGO, Flávio. Educação Infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. *In*: **Revista Humanidades e Inovações**, V.4 n. 1, p. 46-55, Palmas, 2017.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. *In:* **Revista Linhas.** v. 19 n. 39 p. 80-102, Florianópolis, 2018.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: A MÚSCA E EMPODERAMENTO

Maria Lídia Bueno Fernandes[221]
lidia_f@uol.com.br

Edson Mendes da Silva[222]
mendes_ed@hotmail.com
Grupo de Pesquisa Sujeitos e Territórios
e a Construção do Conhecimento – GPS

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo reflexão acerca das práticas educativas no espaço socioeducativo. A pesquisa de campo está inserida no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. A partir do caso específico da oficina de música promovida na Unidade de Internação de São Sebastião, no Distrito Federal, buscamos explorar a percepção dos adolescentes atendidos quanto a realidade experimentada em suas trajetórias de vida até o contexto socioeducativo. A escolha dessa oficina como objeto do nosso interesse revelou-se oportuna por sua proposta pedagógica baseada na autonomia. Esses jovens, por meio das aulas de música, são instruídos às noções básicas de instrumentos clássicos e leitura musical. Nessa dinâmica, por vezes, são convidados a se apresentarem fora do ambiente institucional; ao passo que são provocados a repensarem suas vidas fora do contexto da rotina infracional. Utilizando de entrevistas semiestruturadas e observação, buscamos abordar a concepção dos adolescentes sobre a realidade vivenciada anteriormente à internação e como se percebem frente ao ambiente de encarceramento. Para tanto, nos valemos da experiência da oficina de música como lócus de exceção às regras da unidade. Porquanto nela os adolescentes são estimulados ao diálogo, à reflexão e à compreensão de si próprios como sujeitos de direito; na prática, uma contradição em si ao cotidiano da instituição. A construção do percurso de vida desses jovens tem se mostrado marcada por elementos comuns, dentre tantos, pela negação de direitos das mais diversas formas. O recorte da face punitiva do Estado quase sempre se limita a regiões periféricas da cidade, poucos anos de educação formal e acesso restrito aos benefícios urbanos; Direitos Humanos, Direito à

Cidade e Cidadania são categorias que se apresentam nessa circunstância apenas pela negação. Logo, o trabalho realizado na oficina de música, enquanto prática educativa, desvelou horizonte maior na compreensão do encarceramento de jovens pobres. A privação de liberdade país a fora, em verdade, tem início na

[221]Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/ UnB). Departamento de Métodos e Técnicas.
[222]Graduando em Pedagogia na Universidade de Brasília.

negação de direitos básicos, na construção e afirmação de uma infância de ausências. Munidos do esforço teórico de autores que exploraram o tema, pudemos fomentar o debate acerca da trama social que tece o fenômeno do encarceramento de populações jovens. O professor Stuart Aitken (2014) tem contribuído à discussão indicando tal público como grupo privado de direitos elementares; já autores como Loic Wacquant (2001) e Michelle Alexander (2018) trazem à tona a seletividade do encarceramento sistêmico. No dia-a-dia das aulas, pôde-se ler o legado de Vygotsky (1988) na compreensão da dimensão histórico-social de cada adolescente. Nessa perspectiva, a oficina de música tem almejado não apenas lições de iniciação musical por meio do Método Suzuki, mas frente à realidade imposta, tenta a desconstrução de anos de negação de direitos. Da atividade pedagógica pudemos inferir traços de István Mészáros (2008) sobre uma educação que se propõe contra-hegemônica; ou cidadã e consciente aos moldes de Paulo Freire (1991). A música, que imaginávamos ser o intuito derradeiro da oficina, mostrou-se meio para o empoderamento e emancipação dos jovens; pois ao esboçarem um clássico de Mozart ao violino, se reconhecem cidadãos dotados de direitos, dando início a ressignificação e reconstrução de séculos de negações.

Palavras-chave: Cidadania, Direito à Cidade, Sistema Socioeducativo

INTRODUÇÃO

Trazendo também minha história na ciência que faço[223], nos valemos da coexistência do pesquisador e do servidor para a pesquisa de campo que resultou nesse trabalho. Essa objetivou uma exploração do atendimento socioeducativo através da oficina de música ministrada na Unidade de Internação de São Sebastião no Distrito Federal, centrada em perceber como tal processo educativo tem contribuído para o percurso dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Outras questões se somaram e permitiram expandir a compreensão acerca de assuntos anteriores ao atendimento socioeducativo. De tal modo, buscamos conhecer o percurso histórico desses jovens a partir de suas vivências e percepções sociais, bem como compreender a relação do aprendizado na oficina de música com a expectativa de retorno aos grupos sociais originais; sempre à luz da importância dessa atividade no contexto do cumprimento da medida socioeducativa.

Inicialmente, o que se desenhava uma abordagem sobre as concepções pedagógicas acerca do método utilizado no ensino de música para adoles-

[223]Atuo como Agente Socioeducativo desde 2012 no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal. Atualmente estou lotado na Unidade de Internação de São Sebastião, local onde foi observada a atividade em questão, nessas condições não apenas pelo olhar do pesquisador, mas ainda como servidor daquela instituição.

centes em contexto de privação de liberdade, tomou proporções maiores, se transfigurando numa abordagem que intentou entender as implicações da oficina na concepção de mundo desses jovens. Nossa hipótese tomou forma na direção do entendimento de que a maneira como as atividades têm se dado, propicia, para além do aprendizado musical, um repensar da própria vida; ou ainda, a ressignificação da própria história, a partir da construção de novas possibilidades por meio do empoderamento em relação à sua condição de cidadão.

Portanto, justificamos nossa iniciativa sob o argumento de que é necessária uma reflexão aprofundada sobre o Sistema Socioeducativo, ou mesmo, sobre o fenômeno da juventude em conflito com a lei. Nesse sentido, abordar uma atividade que aparenta estar na contramão do modelo pedagógico em vigor no atendimento socioeducativo do país, sinaliza esperança de novas propostas que igualmente mirem o sucesso; o rompimento da rotina infracional e emancipação desses.

Devemos ponderar que o caminho teórico-metodológico percorrido até aqui mostrou-se mais do que o cumprimento formal para o encerramento do curso de Pedagogia. Os resultados dessa pesquisa significaram trazer à baila fenômenos sociais atuais que desde muito pairam num limbo de incompreensão, sobretudo acerca da juventude desassistida de direitos no espaço urbano contemporâneo. Portanto, pretendemos abordar uma realidade que, para muitos de nós, sempre figurou no campo incerto do ouvir falar, da concretude distante, de pessoas que não somos e de experiências que em muitos casos, sequer tangenciamos; todavia falamos de sujeitos que coabitam a mesma cidade, ainda que em espaços distintos. Ou seja, esse é um convite não apenas à compreensão, mas também à empatia.

Semelhante modo às demais unidades federativas do país, o sistema socioeducativo do Distrito Federal tem encontrado dificuldades na execução das medidas, principalmente quanto à restrição de liberdade. Apesar do avanço nas últimas décadas sob a influência do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, as mudanças somente tornaram-se mais percebidas nos anos que sucederam o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Aqui, isso implicou no fim da maior unidade de internação local[224], por anos símbolo de políticas equivocadas.

Nesse ponto reside nosso interesse. O Distrito Federal está passando por mudanças institucionais no Sistema Socioeducativo que refletem diretamente na vida de milhares jovens negros e pobres. Para esses, participar do processo de construção de instrumentos de cidadania mostra-se imperativo. Do contrário, arriscamos erguer, sob o pretexto legal, um sistema socioeducativo moderno, no entanto focado apenas em excluir das ruas, que já não lhe per-

[224] A Unidade de Internação do Plano Piloto-UIPP, também conhecida por sua nomenclatura anterior, Centro de Atendimento Juvenil Especializado-CAJE, encerrou suas atividades em 2014.

tencem, aqueles sujeitos inadequados à roda do capital. Motivo pelo qual não perdemos, por um instante, a percepção de que o melhor sistema socioeducativo será aquele esvaziado dejovens.

Os movimentos sociais acentuados nos anos 80 do século XX representaram para o país um reencontro com a esperança e o porvir. Aqueles que há pouco mais de 30 anos lutavam pelo fim dos cerceamentos, sonhavam com tempos de cidadania e de poder ao povo. Apesar disso, a Constituição Federal de 1988 não significou a vitória absoluta nessa batalha que se arrasta até hoje, e que ainda deve perdurar por gerações, mas permitiu conclamar à luta todos aqueles que mantêm viva a capacidade de se indignar ante as injustiças sociais.

O êxito dos movimentos daquela década imprimiu novos paradigmas às lutas sociais nos mais diversos segmentos. Desde 1990, quando implementado o ECA, documento que reestruturava a concepção de políticas públicas para esse público, a partir do qual está alicerçado o atual atendimento socioeducativo, muito se avançou conceitualmente, todavia a realidade do dia a dia ainda resiste à sombra das velhas políticas, que insistem, encardidas no hábito, em permanecer no cotidiano das unidades de internação para adolescentes.

O tema da juventude em conflito com a lei tem ganhado vez nos espaços de debate, embora quase sempre associado às questões de segurança pública. De tempos em tempos, os veículos midiáticos ao explorarem casos específicos, reacendem as discussões e os ânimos daqueles que esperam por maior punitividade. Numa perspectiva que reage à face sintomática do fenômeno e pouco avanço no campo estrutural do mote, assistimos a passos largos, crescer a população de jovens encarcerados no país, seguindo o percurso de outras nações (ALEXANDER, 2018).

Dada a atual conjuntura sociopolítica, temos enquanto povo, revelado incrível dificuldade em aprender com a história do país de maneira a pormos em cheque conquistas, até então pensadas estabelecidas. Se pelas ruas alguns ousam questionar as virtudes da democracia, ansiando pelo retorno de tempos obscuros, no que tange ao atendimento socioeducativo, há sempre quem o chame de idealista e ineficiente ao invocar tons mais punitivistas.

Contudo, no Brasil a figura da juventude excluída e da ausência de direitos é tão antiga quanto os navios que aportaram aqui com os primeiros portugueses. Compreender como tal estrutura de exclusão tem se dado por séculos, também institucionalmente, pode contribuir para avançarmos o modelo de atendimento; ainda que para tanto tenhamos que tomar nossa parte de culpa nesse todo.

O percurso histórico do país diz muito sobre as políticas públicas para os sujeitos em condição de conflito com a lei e está vinculado à formação da

cidadania no Brasil. Torna-se importante perceber que o entendimento acerca da exclusão por meio do cárcere dialoga, também, com a própria concepção sobre o sujeito nessa situação. O processo de construção da cidadania no Brasil, a partir das ponderações de Murilo de Carvalho (2012), formulado em contraste ao modelo inglês esboçado por Marshall[225], arguiu que os direitos constituintes da cidadania (direitos civis, políticos e sociais), diferentemente do que ocorrera na Inglaterra, deram-se em ordem diversa devido a fatores particulares da história local, demandando uma análise específica.

O autor inglês pressupõe a sequência em que os direitos civis tomam a dianteira, seguidos pelos direitos políticos para, finalmente, serem complementados pelos direitos sociais. Acontece, todavia, que no Brasil esse processo encontrou percurso distinto, sendo iniciado pelos direitos sociais, seguido pelos direitos civis e os direitos políticos. Logo, tínhamos uma situação de avanço em políticas sociais quando nem todos os habitantes do país eram considerados cidadãos. De maneira sucinta, o quadro evidencia o percurso trôpego da cidadania no país, revelando nossas raízes clientelistas e as conquistas tardias no campo da cidadania.

Nesse pano de fundo, o Sistema Socioeducativo, tal qual temos hoje, foi construído entre solavancos do atraso, concessões ao punitivismo, mas principalmente, em virtude de conquistas frente ao cenário que, de acordo com Murilo de Carvalho caracteriza-se pela cidadania negativa. A história do atendimento socioeducativo no país, esquadrinha um caminho que traz em si a essência das lutas sociais de cada momento político, mostrando que apenas recentemente tornamos o olhar ao modelo em que a centralidade consiste no adolescente enquanto indivíduo em formação e sujeito de direitos.

Com base nisso, ao acompanharmos o dia a dia da oficina de música, sempre esteve ao norte, a trajetória de vida do adolescente em conflito com a lei, em nosso caso específico, aqueles atendidos pelo sistema socioeducativo e que participam da atividade. Em relação aos jovens, buscamos através da contextualização do percurso anterior à internação, compreender as implicações dessa atividade quanto às concepções de cidadania e direito à cidade, considerando o retorno do adolescente ao contexto social original.

O fenômeno da associação entre jovens em quase totalidade pobres e a criminalidade não é recente. Esses que hoje estão no "corre"[226], são os mesmos apresentados na "república dos meninos" por Lyra (2013), ou aqueles alcançados pelo Código de Mello Matos, ou mesmo, o adolescente que nem "gente" era, em tempos pré-abolição. Atualmente, porém, frente ao capital e às modificações no modelo socializador, a sociedade dá contornos contemporâneos

[225]T. H. Marshall (1893-1981) foi um pensador britânico, conhecido principalmente por seus ensaios, sobre cidadania e classe social.
[226]Termo utilizado rotineiramente pelos adolescentes para designar dentre outros sentidos, atividades ilícitas.

à criminalização da juventude (BAUMAN, 2001), que à parte dos benefícios da democracia responde na forma de violência, tendo como cenário o espaço urbano (SANTOS, 1988).

A categoria juventude tem sido contemplada por abordagens relevantes no campo das ciências sociais, desde Mannheim (1961), Dubet (1997), Touraine (1998), dentre tantos. No entanto, aqui optamos por pensar o jovem no espaço urbano dos bairros periféricos, localizando no seu percurso de vida a figura do cárcere, considerado enquanto fenômeno geracional situado em contexto de transformação social (ADORNO, 1998; MISSE, 2007).

Pois, ainda que a exclusão, criminalização e estigmatização sejam elementos conhecidos nesse debate, o atual contexto de modernidade assentado sobre um modelo econômico voltado ao capital, fornece elementos particulares ao arranjo contemporâneo. Wacquant (2003), no tocante à criminalidade nos Estados Unidos e na Europa, tem indicado a existência, respectivamente, do cinturão negro e do cinturão vermelho, dado à inclinação ao encarceramento de negros e imigrantes. Logo, a relação entre negação de cidadania, subtração de direitos e o cárcere, se confirma próxima no atual modelo social, justificando nossa abordagem sobre o tema a partir do direito à cidade, já que pensamos a prisão como prolongamento e asseveramento da condição precedente.

A oficina de Música como espaço transformador na socioeducação

Ao acompanhar o atendimento socioeducativo a partir do caso da oficina de música, por suas semelhanças e pontos em comum, interessou-nos o perfil social dos adolescentes atendidos. Indo além, buscamos compreender a importância daquela atividade no processo reflexivo do adolescente durante o cumprimento de sua medida socioeducativa e, consequentemente, no seu retorno ao contexto social original, à medida que a entendemos como emancipadora (FREIRE, 1991).

O trabalho desempenhado pela oficina de música despertou nossa atenção por apresentar norteadores discrepantes da prática socioeducativa vigente. Nessa atividade, os jovens são iniciados à música clássica e introduzidos ao contato com um instrumento, que pode ser aperfeiçoado enquanto estiver na unidade, ou mesmo posteriormente. Com uma metodologia não intentada, mas que se vale do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal [iminente] de Vygotsky (1984), os alunos se familiarizam com a música até estarem aptos a se apresentarem em eventos externos à unidade; momento celebrado como alívio ao cotidiano da internação.

A oficina observada, frente ao sistema que tem sido estéril em termos de bons resultados, mas vitorioso no encarceramento de jovens pobres, surge como possibilidade de ruptura da rotina infracional mediante o empoderamento e emancipação desses jovens. (FREIRE,1991). Sua proposta apresen-

ta-se honesta quanto à necessidade de municiar o jovem com poder na forma de consciência de sua própria cidadania; revelando-se sopro de esperança apesar da pouca abrangência em termos numéricos. Logo, quando acena ao jovem a necessidade de conquistar seu lugar socialmente, seu direito à cidade, a oficina tem indicado um norte ao trabalho socioeducativo, certamente mais laborioso, mas sem dúvida, capaz de êxitos, além da mera neutralização dosindivíduos.

Normalmente, o interesse que leva o adolescente à oficina de música está em corroborar seu bom comportamento através da participação em atividade extra. Bem como em algumas respostas, também foi possível perceber que os jovens procuram a oficina como forma de atenuar o tédio e reduzir a possibilidade de se envolver em situações prejudiciais ao relatório institucional acerca de sua vida ali; documento crucial para o abreviamento da medida socioeducativa.

Ao observarmos o tempo médio em que o jovem permanece ocioso durante sua internação em termos de atividades educacionais propostas (formais e não formais), nos assustamos ao perceber que, cerca de 75% do tempo diário de um adolescente que participa apenas da escola (maioria), acontece em seu quarto em contato apenas com seu companheiro de quarto e um aparelho deTV, restando-lhe a educação informal, nem sempre baseada em conceitos positivos ao contexto.

FIGURA 1: Tempo gasto nas atividades da unidade de internação.

Fonte: Observação e acompanhamento das atividades

No contato recorrente com esses adolescentes e baseado em suas falas, percebemos a dificuldade em materializarem seus discursos. Percebemos verdade ao afirmarem quererem deixar a rotina de atos infracionais, até mesmo porque estão presos. Mas o que tomará o lugar do contexto infracional em suas trajetórias, já que as mesmas condições excludentes estarão presentes nas limitações à cidadania, na ausência de direitos; ainda invisíveis numa cidade que não lhes pertence.

A oficina de música é uma tentativa de que o adolescente perceba sua condição e busque rebelar-se sobre tal, não mais por meios ilícitos. Como jovens que nascem e crescem num contexto em que a política pública mais eficiente é aquela que os leva à prisão, por vezes, manter-se fora dessa torna-se uma vitória contra o modelo de sociedade contemporâneo.

> Este menino que foi excluído de todos os direitos desde antes do seu nascimento, né. Quantos adolescentes desses a mãe fez o pré-natal? Fica a minha pergunta. Então são adolescentes que desde o começo não tiveram seus direitos atendidos, quanto mais garantidos. Eu não tenho dúvida que foi a ausência da garantia desses direitos que os trouxeram pra cá. Eu não vou poder suprir a ausência desses direitos agora e nem é esse o foco, mas a questão, o que se precisa fazer é que ele tem consciência de que ele tem direitos, de que ele está aqui porque ele não teve acesso a esses direitos, que ele não teve condição de cumprir com os seus deveres, não teve condição nem de conhecer quais eram os deveres, de que são cidadãos com direitos e deveres (Mafá[227], entrevista em fev/2018).

Em muito, nos discursos dos adolescentes, bem como no esboço da realidade que os envolve, sugere-se que o paradigma "menorista" ainda está em pleno vigor. De modo que a percepção de si enquanto cidadão e sujeito de direitos, parece ser elemento crucial para o movimento emancipador desses jovens.

Direito à cidade e emancipação

De acordo com Harvey (2012), o direito à cidade pode ser pensado nesse contexto, bem como sua importância no contrapeso ao modelo de sociedade contemporâneo. Acerca do universo visitado nesse trabalho, intentamos apresentar como a fragilidade social, quanto a negação de direitos e cidadania tem se materializado na incapacidade de gestão da própria cidade, tal como, da transformação das próprias vidas.

A ausência do direito à cidade representa no espaço urbano atual, a materialização do espírito do modelo econômico alicerçado no capital sobre a parcela pobre da população. Para esses, a cidade na qual habitam e constroem por meio do próprio trabalho lhes é estranha, porquanto não participam das decisões que a dirigem. O cárcere, por conseguinte, se apresenta como o asseveramento desse modo de exclusão, mostrando-se como prolongamento do primeiromomento.

Assim, ante esse constructo social, a oficina de música transparece como instrumento que tenta, por meio da emancipação e empoderamento, proporcionar o rompimento do fenômeno no qual o adolescente se encontra

[227]Mafá, ou Marco Fábio, é multi-instrumentista e ator, tem longa experiência com teatro e desde 2012 coordena a oficina de música no Sistema Socioeducativo do Distrito Federal.

inserido. Ou seja, as aulas de música nas unidades de internação transcendem o aspecto artístico, lutando numa arena imensamente maior, não apenas por um adolescente, mas pela ruptura de um processo de criminalização de populações pobres, consubstanciado na negação do direito à cidade e nas restrições àcidadania.

Nesse processo, o fazer cotidiano da música, se confunde entre palavras e acordes com a construção da cidadania; da conscientização dos adolescentes acerca dessa disputa num campo abstrato, mas que impera sobre a realidade vivida por eles. Quando o adolescente ingressa na oficina de música tem em mente a retomada de sua liberdade, mas tocar um instrumento significa também poder se apresentar fora da unidade, ser reconhecido como músico, ser aplaudido, desconstruir sua imagem/percepção de sujeito em conflito com a lei. Mais adiante, alguns tomarão consciência de que o processo de aprendizado da música diz respeito a ressignificação de si próprio.

A oficina de música é despretensiosa em suas proporções numéricas, mas atenta ao cerne da questão, vez que traz à centralidade do processo para a transformação do sujeito por meio do empoderamento e do protagonismo. A oficina de música propõe pensar a socioeducação como transformadora e capaz, frontalmente oposta à visão acomodada de socioeducação que apenas retém o jovem temporariamente. Nessa perspectiva, esses sujeitos, conscientes acerca da responsabilidade com seus pares, levariam adiante a construção de uma realidade social com novos protagonistas.

Dessa maneira, compreendemos que o direito à cidade indica, dentre outras coisas, como o modelo social e econômico atual se desenha no solo urbano, evidenciando suas características, no caso brasileiro, suas faces de desigualdade e exclusão. Entendemos que o direito à cidade em sua ausência mostra-se resultante e gerador dos efeitos colaterais do modelo capitalista, na forma de negação da cidadania e nas limitações espaciais urbana; refletidos na criminalidade, discriminação e privação de direitos. “O direito à cidade é muito mais do que a liberdade individual e o acesso aos recursos urbanos, é o direito de nos transformarmos a nós mesmos ao mesmo tempo que transformamos a cidade” (HARVEY,2012, p.74).

O modelo econômico em vigor demanda constante remodelamento urbano no intuito de fomentar o acúmulo de capital. Porém, o rastro negativo dessa necessidade de expansão recai sobre as camadas mais pobres, que veem suas dificuldades sociais acentuadas. No Distrito Federal, de modo semelhante a outras cidades brasileiras, esse processo pode ser percebido de forma célere nas últimas décadas, tendo os maiores índices de crescimento populacional do país nessa década.

O reflexo desse processo implica na consolidação de uma parcelada sociedade que não goza de condições urbanas básicas, convivendo diariamente com ruas sem pavimentação, ausência de esgotamento sanitário, coleta de

resíduos, falta de hospitais, escola, segurança pública e assim por diante. Esse setor da sociedade, lançado a tal condição por uma necessidade de expansão do capital através da cidade, é por essa mesma cidade abandonado. Logo, quando esses grupos se insurgem exigindo parte dos direitos e benefícios da urbanidade são enxotados na forma de exclusão, discriminação e criminalização.

Nesse cenário, vários são os instrumentos sociais que recordama esses grupos de que estão nessa cidade sem, todavia, fazerem parte dela. O abismo espacial que separa os bairros pobres e centro da cidade, no caso do Distrito Federal, se apresentam também de forma simbólica por meio da desigualdade social, que lança mão de rótulos discriminatórios e estigmas. Os adolescentes em contexto de internação, em geral oriundos da periferia, são rotulados duplamente, pois não são bem-vindos na cidade em que estão, e mais uma vez execrados por aqueles que compartilham de sua exclusão social primeira.

No processo de desativação da Unidade de Internação do Plano Piloto, que implicou na construção de outras três unidades em bairros distantes do centro da cidade, existiram movimentos de resistência a partir de lideranças comunitárias locais para não receberem as novas unidades de internação. O ponto curioso desse movimento consiste no fato de que os bairros que se negavam a receber esses jovens, são os bairros em que os próprios adolescentes residem.

No contraponto ao arranjo mencionado, o direito à cidade apresentado em Lefebvre (2001) como bandeira utópica contra as implicações urbanas do modelo capitalista, em Harvey (2012) toma materialidade figurando enquanto direito necessário a grupos postos a escanteio no sistema econômico vigente. Nesse sentido, Harvey aponta para a necessidade do fortalecimento por meio da organização coletiva da porção preterida da população, pois só assim seria possível contrapor as consequências do avanço capitalista no espaço urbano.

Nesse propósito, a oficina de música atua no processo de conscientização dos jovens acerca de sua capacidade, de seus direitos, da sua cidadania. Ao compreender isso o adolescente poderá se perceber como sujeito capaz de decidir sobre si próprio, tal como sobre o espaço urbano, desconstruindo uma estrutura pensada a condenar a população jovem das periferias e que o conduzira nesse percurso.

Persona non grata num contexto urbano impiedoso com aqueles tidos por desajustados econômica e socialmente, muitos desses jovens se percebem incapazes de imaginar outro final para a própria vida que não seja a cadeia ou a morte. O contato com a música, as apresentações fora da unidade, retomam a auto percepção de humanidade, de cidadania. Donos de trajetórias em que as pessoas trocam de calçada quando os avistam, ser reconhecido como sujeito de direitos, como cidadão de igual grandeza implica diretamente sobre a autoestima.

Atentos à importância da questão espacial para a origem do tema, torna-se imperativo fixar resistência quanto aos avanços do capital sobre a população pobre, contra-atacando no intuito de retomar a parte da cidade privada às populações preteridas pelo modelo capitalista. Compreendemos que a prisão não pode ser o caminho para jovens da periferia, tão pouco a naturalização da morte desses, valendo-se de discursos que ultrajam a racionalidade. A trajetória dos adolescentes acompanhados nesse trabalho, indicam a urgência na desconstrução dos signos sociais que aproximam a população jovem da periferia do cárcere.

Como vimos, desde muito no país, o encarceramento tem funcionado como instrumento de controle desses grupos. A trajetória dos adolescentes em conflito com a lei, enfatiza como a espacialização se impõe material e simbolicamente nessa direção. As instituições cujo discurso formal indicam a socioeducação, ao final servem de ferramenta para corroborar a criminalização da juventude da periferia.

Todavia, vimos que o trabalho da oficina de música aponta para o caminho de rompimento por meio da conscientização desse sujeito acerca de sua própria cidadania. A oficina de música, embora em escala reduzida, como espaço de transformação e apesar do ambiente de restrição de liberdade, transcende o loco prisional, porquanto versa sobre a periferia vivenciada por aqueles jovens. Já que, "se considerarmos os espaços como eventos e, se concordarmos que os eventos encorajam mudanças, então espaços e pessoas simultaneamente tornam-se outro através das complexas relações ecológicas e emocionais". (AITKEN, 2014, p. 676)

Apesar de irônico, os jovens que passam pela oficina de música encontram nela, reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Os mesmos direitos privados pela estrutura social que os conduziu até ali e que a unidade de internação, em sua prática cotidiana lhes nega. Esse ato de revolução possível, de enxergar o jovem como cidadão, apresenta em si semente de transformação, que pode e deve ser replicado a contragosto do modelo econômico vigente, sinal de quão certo está o caminho.

CONSIDERAÇÕES

A observação da oficina de música se mostrou exitosa e de enorme valor ao apontar caminhos para assuntos que desde muito permeiam a discussão acerca dos entraves da socioeducação. A partir do olhar aproximado desse trabalho tem sido possível nutrir o debate sobre as consequências da negação da cidadania e cerceamento de direitos em sua relação com o encarceramento de determinados grupos sociais; bem como entender as implicações das escolhas pedagógicas no cotidiano da socioeducação.

A leitura de Freire (1991) e Mészáros (2008) despertou nossa atenção para a educação enquanto reflexo da estrutura de poder, fator adverso para

o educador dialógico, posto em condições que negam o próprio diálogo; restando-lhe apenas a possibilidade de dialogar acerca da negação desse. Assim, aceitando as limitações da educação, sem elevá-la à posição de panaceia social, tem se mostrado necessário buscar um norte pedagógico crítico, sempre atento ao percurso histórico/social dos seus interlocutores (Vygotsky,1984).

O trabalho com esses adolescentes tem mostrado um caminho a ser trilhado com possibilidades de êxito real. Desde seu início, em 2012, foram cerca de 450 adolescentes atendidos em cursos básicos de violino, violão, violoncelo, clarineta, leitura musical e prática de conjunto. Nesse período somaram mais de 100 apresentações externas às unidades e um número semelhante de apresentações internas.

As atividades a partir da iniciação à música clássica, buscam transformar a autoestima do adolescente e conscientizá-lo acerca dos seus direitos. O interessante nesse esforço consiste em demonstrar ao jovem um mundo novo a ser desvelado, até então imaginado como inalcançável e alheio a si próprio. A oficina almeja mostrar algo que para muitos de nós parece óbvio, sermos todos iguais em nossas possibilidades e capacidade de aprendizado. Nesse sentido, a prática pedagógica empreendida na oficina de música está em acordo com a pedagogia proposta por Freire (1991), acerca de ser libertadora e emancipadora, já que para o autor a educação para a liberdade, uma educação alicerçada nos direitos humanos, deve ser crítica acerca do real

A imagem de um adolescente na condição de privação de liberdade tocando Mozart ou Bach em um violino causa estranhamento; nas apresentações que acompanhamos era nítido o misto de reações na plateia; algo entre o espanto, fascínio e incredulidade. Ponto sempre enfatizado durante as atividades da oficina, mostrou-se fundamental, acentuar para os jovens a inexistência de diferenças quanto a capacidade entre eles e qualquer outro adolescente, indicando que suas diferenças residem no campo social.

Temos consciência das limitações encontradas pela oficina, principalmente em números, e essa mesma compreensão fica clara nas falas do coordenador, também sobre ser um curso introdutório e simplificado. Porém, o cerne da questão transcende o conhecimento musical e tange a percepção desses adolescentes acerca da vida em sociedade oferecendo possibilidades à conscientização acerca de direitos.

Pudemos perceber a partir do acompanhamento da rotina da unidade de internação, assombrosa negligência quanto ao tempo dos adolescentes, já que diuturnamente passam mais de ¾ do seu tempo trancados em quartos [celas]. Tal constatação permite-nos indagar em qual momento espera-se acontecer o processo transformador, ressocializador.

Além, a partir do direito à cidade observamos como a trajetória de vida desses adolescentes está arranjada socialmente no contexto urbano contem-

porâneo. Do mesmo modo como esse modelo social e econômico se estrutura de maneira a destinar parte dos jovens ao cárcere através da negação de direitos. Conjuntura essa, em que o ambiente de restrição de liberdade se mostra como instrumento de controle social focado nas populações aqui anunciadas.

Nesse sentido, nosso receio consiste na percepção de características da prática cotidiana que, contrariando todos pressupostos legais, apontam para o modelo de encarceramento que coisifica o sujeito. Assim, o processo de esvaziamento de direitos e mutilação da cidadania vivenciado no contexto social anterior ao cárcere, encontra eco e é ratificado na negação da "ressocialização".

Pois, se as práticas pedagógicas se apresentam vazias de intuito transformador que toque o real, servirão apenas para ocupação do tempo dos sujeitos enquanto ferramenta de manutenção da ordem, tanto em sentido micro em relação à segurança da unidade de internação; como numa perspectiva macro, ao preservar o estado das coisas tal qual está. Logo, urge repensar as práticas pedagógicas nesse ambiente acerca de seu propósito e consequências.

O direito à cidade, em sua negligência, tem assegurado a ida de milhares de jovens da periferia às prisões pelo país.Um modelo socioeconômico que naturaliza a morte e o encarceramento de seus jovens revela muito acerca da própria essência, motivo pelo qual a luta pela emancipação e empoderamento da juventude acerca do próprio destino torna-se central à questão. Não é razoável imaginar uma juventude privada do controle sobre a própria história, sobre a própria cidade, sobre a própria trajetória.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. et al. "O adolescente e a criminalidade urbana em São Paulo". **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. SP: IBCrim, ano 6, n .23, setembro 1998.

AITKEN, S. Do apagamento à Revolução: O direito da Criança à cidade/ Direito à Cidade. **Educ. Soc**., Campinas, v. 35, no. 128, p. 629-996, jul. /Set., 2014.

ALEXANDER, Michelle. **A Nova Segregação**: racismo e encarceramento em massa. São Paulo: Boitempo, 2017.

BAUMAN, Zigmund. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Senado, Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990)**, Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, Brasília, 2009.

_____. **Lei 12594, de 18 de janeiro de 2012,** "SINASE". Acessado em 10/12/2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br]

CARVALHO, José Murilo de. 2005 (2001). **Cidadania no Brasil** – o longo caminho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HARVEY, D. **"O direito à cidade"**. Lutas sociais, SP, n. 29, pp.73-89 2012.

LÉFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LYRA, Diogo. **A República dos Meninos**: juventude, tráfico e virtude. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2013.

MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

MESZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MISSE, Michel. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes". In: SÉ, J. T. S.; PAIVA, V. (orgs.). J**ovens em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1988.

TOURAINE, Alain. Juventud y democracia en Chile. **Última Década**, Valparaíso, n. 8, p. 71- 87, mar. 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1984.

WACQUANT, Loïc. **Os Condenados da Cidade**. Estudo sobre marginalidade avançada, Rio de Janeiro: Revan Editora, 2001.

OS BEBÊS TENCIONAM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais na Educação, Campinas, SP, Brasil. gabigt@g.unicamp.br

Anete Abramowicz
Universidade de São Paulo,
Faculdade de Educação. Departamento de Metodologia do Ensino, São Paulo, São Paulo, Brasil. aneteabramo@gmail.com

Carolina Rodrigues de Souza
Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Metodologia de Ensino, São Carlos, SP, Brasil. rs.carol.souza@gmail.com

RESUMO

Este trabalho foi pretende construir a figura conceitual "bebês" buscando mostrar de que maneira os bebês exigem uma epistemologia que é metodológica e que tenciona os conceitos consagrados pela sociologia da infância.. Para isto, discutiremos os fundamentos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância de língua inglesa, buscando responder a alguns desafios que se colocam para as pesquisas com bebês. Para isso foram evidenciadas distintas abordagens das Sociologia da Infância (Abordagem estrutural categorial, estrutural relacional, abordagem do discurso e abordagem interpretativa), seus principais conceitos e metodologias bem como fato de que o que vale para o estudo das crianças, nem sempre vale para o estudo de bebês, motivo pelo qual afirmamos que um "bebê não é uma criança" no sentido de que os cardápios de sentidos postos para o entendimento da criança são insuficientes para entender o que é um bebê, e buscamos, assim, abrir novas perspectivas para o estudo dos bebês. Pretendemos deste modo, propor uma metodologia no interior das abordagens cartográficas denominada de linhas de errâncias para as pesquisas com bebês ancoradas em Gilles Deleuze, Felix Guattari e Fernand Deligny. A abordagem de registro desenvolvida por Deligny foi utilizada com crianças autistas e buscava uma língua "que desafia a comunicação e os imperativos administrativos e tecnocráticos do setor da saúde mental. Sua escrita é seu `agir´. Ele insiste, dizendo-se `poeta e etólogo´". O desafio de Deligny era traçar o modo de ser autista, sua linhas de errância, os dispositivos de resistência à opressão e aos modos de ser. Neste sentido apostamos que este modo de "entender" os autistas nos aproximaria dos movimentos dos bebês, ajudaria a traçar um certo desinteresse do agir, e toda a linguagem fica em xeque nesta abordagem. Temos observado como este tipo de registro também nos oferece pistas interessantes para traçar as experiências vividas pelos bebês em diversos contextos. A partir de tais ponderações, a pesquisa proposta busca acompanhar os bebês em seus movimentos, ações e rotinas cotidianas no contexto da Educação Infantil, a fim

de registrar os seus trajetos. A partir desta cartografia, pretende-se discutir as condições de individuação, subjetivação e singularização existentes em instituições de Educação Infantil, a partir da observação atenta dos agenciamentos produzidos pelos bebês e aqueles outros de captura dos fluxos de desejo dos bebês em contextos diversos. Guattari já nos alertava, por exemplo, para as creches como espaços de iniciação às semióticas capitalísticas. Que forças capturam nesses contextos? E que linhas de fuga se fazem possível? Essas são algumas tensões que os bebês nos colocam e que temos tentado responder a partir de nossas pesquisas. Nossa proposta também dialoga com as pesquisas de Mozère sobre os bebês, no campo da sociologia e a partir de um diálogo com os estudos pós-estruturalistas e das teorias feministas anglo-saxônicas. Mozère parte de uma elaboração sociológica para discutir os fluxos de desejo e a potência de agir de bebês e crianças bem pequenas. Seu foco na "pequena infância" se desenvolve a partir de uma pesquisa de campo microssociológica e longitudinal, conduzida durante um período de mais de três anos. A partir do diálogo com esses autores, nossa proposta de registrar os movimentos e os desinteresses de agir dos bebês implica traçar seus mínimos gestos e movimentos, suas expressões. Seguir os eventos e experiências que compõem sua vida, contribuindo para uma melhor compreensão de bebês a partir de sua perspectiva, tal como nos propõe Liane Mozère, no campo da Sociologia, traçar suas linhas de errância, tal como apontam Deligny, Deleuze e Guattari.

Palavras-chave: Cartografia; Desterritorialização; Linhas de Errância.

O Bebê como figura conceitual independente.

Por muito tempo, o estudo dos bebês esteve restrito ao campo da saúde e da psicologia, que pensava o bebê, principalmente partir do seu corpo e do desenvolvimento e comportamento dos bebês, que deveriam manter-se saudável. Bortoletto-Dunker e Lordelo (1993), que buscam reconfigurar o bebê, afirmam que:

> Até a década de 50, era uma crença corrente entre os profissionais de saúde, a idéia de que os bebês não podiam ver, ouvir e se comunicar, sendo o mundo exterior confundido com o seu próprio corpo; seus movimentos eram vistos como aleatórios ou como produtos de seus reflexos desorganizados. O recém-nascido e o bebê eram vistos como organismos basicamente deficientes, incompletos e relativamente incompetentes e inadequados (...) Nos últimos 30 anos, assistimos a uma profunda transformação no modo de ver o recém-nascido, tanto numa vertente humanista, identificada como uma preocupação com o respeito à criança como ser humano, como nos conhecimentos produzidos pela pesquisa, que vem revolucionando as crenças sobre as capacidades e especificidades do recém-nascido (p. 10).

A partir de meados de 1990, sobretudo, com a aprovação da LDB que incluiu a educação de bebês no campo da educação brasileira, o número de pesquisas sobre bebês no campo da educação se ampliou. A partir de 1996 já podemos encontrar pesquisa sobre bebês na educação ou nas ciências humanas e sociais.

A partir deste período, no final dos anos 90 e em especial a partir dos anos 2000, vemos no Brasil a emergência de um novo campo: o da Sociologia da Infância. Apesar das suas importantes contribuições para a produção de novos olhares para as crianças, os bebês foram invisibilizados sob o termo "crianças". Entendemos que para além da invisibilização dos bebês, cria-se um novo problema, uma vez que as ferramentas epistemológicas e metodológicas das pesquisas com crianças nem sempre se aplicam aos bebês.

A partir da pesquisa realizada por Tebet (2013) e de artigos publicados por Tebet e Abramowicz (2014, 2018), passamos a compreender que que os bebês exigem uma epistemologia específica, em relação às crianças e frente à família. desde então, temos discutido alguns conceitos importantes nos estudos da infância contemporâneos e sua pertinência (ou não) para o estudo de bebês[228].

A partir de um diálogo com a sociologia da infância de língua inglesa, identificamos distintas abordagens para o campo. No que diz respeito à Sociologia do discurso sobre a criança e a infância na perspectiva do construcionismo social, é relevante o argumento de que os sujeitos são produzidos por meio do discurso (JAMES; PROUT, 1997). Ainda que os autores dessa perspectiva tenham focado seus debates no âmbito da produção da criança, eles oferecem uma base importante para o estudo de bebê e dos processos de subjetivação.

No âmbito da Sociologia da Infância estrutural-relacional, destaca-se a proposição de Alanen (2014) de utilização das contribuições da teoria dos campos sugeridos por Bourdieu para o estudo da infância, indicando a possibilidade de estudar, por exemplo, a família como um campo que, em conjunto com outros, impacta a "estruturação geracional", isto é, a construção ativa da geração.

Alanen (2001b, p. 130, grifos nossos, livre tradução) destaca que

> não se pode supor que geração opere apenas em domínios restritos da vida social; além da família, também a escola, as creches e outros domínios institucionalizados para crianças são espaços óbvios para a estruturação geracional [*generationing*]. E assim como

[228] O próximo trecho, que se estende até o fim deste item do texto, foi extraído e levemente adaptado do artigo de Tebet e Abramowicz (2018) intitulado "Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção"

> '*gendering*'[229] e '*classing*'[230], talvez mesmo '*racing*'[231], pode-se supor que estruturação geracional [*generationing*] ocorra também fora dessas instituições marcadas pela presença das crianças, de fato, em todos os domínios da vida social – na vida laboral e na política tanto quanto no campo cultural – independentemente se as crianças são de fato vistas como presentes e atuantes nesses campos.

A partir de tal perspectiva e da teoria dos campos de Bourdieu, os bebês poderiam ser considerados como participantes 'amadores' de um campo, como aqueles atores que, mesmo participando nas interações diárias que produzem a vida cotidiana das sociedades concretas, não estão ativamente envolvidos nas lutas simbólicas do campo. Eles não seriam, nesse caso, definidos como "agentes", considerados nessa teoria como "profissionais" estrategicamente atuantes no interior do campo. Ainda assim, trata-se de uma abordagem que nos permite outros olhares para os bebês no diálogo com a Sociologia.

A Sociologia da Infância estrutural-categorial nos inspira a realizar pesquisas estatísticas sobre as condições de vida de bebês, índices de mortalidade, acesso a serviços de bem-estar, impactos da economia, utilização dos espaços públicos, etc. E no que se refere à abordagem Interpretativa, ela indica que os bebês, desde muito cedo, estão envolvidos em "rotinas culturais", ainda que de forma limitada inicialmente. O conceito de "culturas infantis" não é muito utilizado nessa abordagem[232] para remeter aos bebês[233]. De acordo com Corsaro (2011, p. 32, grifos do autor): "[...] os bebês são tratados como socialmente competentes ('como se' fossem capazes de intercâmbios sociais). Ao longo do tempo, devido a essa atitude de 'como se', as crianças passam de uma limitada a uma plena participação nas rotinas culturais".

Como observamos, o conceito de cultura de pares não é utilizado por Corsaro para se referir aos bebês, e, de acordo com o autor, apenas ao deixarem de ser bebês e se tornarem crianças é que ocorreria uma plena participação nas rotinas culturais. Confirmar ou refutar tal afirmação, neste caso, é tarefa por vir, que vai requerer olhar para os bebês e seus cotidianos e dialogar apropriadamente com os conceitos de cultura, infância e geração.

Destacamos ainda uma Sociologia da primeira infância que busca as perspectivas dos bebês, que dialoga com os estudos pós-estruturalistas desenvolvido: Foucault, Deleuze, Guattari e Mozère. De acordo com Delgado e Nörnberg (2013, p. 153):

---

[229] Verbo relativo à produção do gênero.
[230]Verbo relativo à produção de classe.
[231]Verbo relativo à produção da raça. Termo que pode ser traduzido para o português como "racialização".
[232]Por autores de língua inglesa
[233]Reconhecemos, no entanto, que no Brasil há um conjunto de trabalhos que utilizam os conceitos "culturas de pares" ou "culturas infantis" para se remeter aos bebês, sem, contudo, problematizar se de fato os bebês se configuram um coletivo geracional infantil produtor de culturas.

> Mozère utiliza o aporte teórico das feministas anglo-saxônicas para defender o ponto de vista das crianças de zero a três anos. Apesar de adotar o termo "criança pequena", seus estudos voltam-se também para os bebês. Seu trabalho de estudo e pesquisa foi sendo conduzido em creches da região de Paris, desde 1971, bem antes do desenvolvimento da sociologia da infância (BROUGÈRE; VANDENBROECK, 2007). Nas palavras da autora, trata-se de uma elaboração sociológica sobre o conhecimento do universo da pequena infância através de um trabalho de terreno meticuloso e microssociológico, conduzido num período de mais de três anos, o que permitiu analisar a experiência das crianças pequenas como uma ilustração da sua potência de agir e, em seguida, como uma criação de situações, de relações e de experiências (MOZÈRE, 2007, p. 172).

Inicialmente, ela questiona o que significa posicionar-se ao lado das crianças pequenas, se, como adultos, a maior parte de nossas percepções e representações é produzida por dispositivos de saber-poder, em espaços-tempos determinados e com uma dada função social. É na *standpointtheory*, das feministas anglo-saxônicas, que ela encontra inspiração para uma teoria do ponto de vista das crianças de zero a três anos, da escuta das suas vozes, do olhar e percepção dos seus desejos.

Além da influência da filosofia pós-estruturalista que sustenta o pensamento de Mozère, as pesquisas dessa autora são fortemente influenciadas pelos estudos e pelas ideias de Françoise Dolto, cujas principais características já foram aqui apresentadas.

Por fim, destacamos as contribuições da Sociologia da Infância brasileira para o estudo de bebês, ainda que no Brasil a Sociologia da Infância tenha se desenvolvido muito mais ligada aos debates educacionais no campo da educação infantil, tal como aponta Nascimento (2015) e Abramowicz (2015). Dentre os autores brasileiros que têm se voltado para o estudo dos bebês em diálogo com a Sociologia, destacamos os estudos de Coutinho (2009, 2010, 2014) que apontam para a ação social do bebê em contexto de creche, o de Cuzziol (2013) sobre a capacidade e a disponibilidade dos bebês para viver socioculturalmente, o de Castelli e Delgado (2015) sobre bebês que se relacionam com crianças mais velhas na educação infantil, os de Schmitt (2013) sobre as relações sociais de bebês em contexto de educação infantil, os de Ramos (2012, 2014) sobre a interação social dos bebês em berçários e seu impacto na organização pedagógica e o de Macedo (2016), que, ao discutir as crianças pequeninhas e a luta de classes, reivindica uma cidadania epistemológica para os bebês. Por fim, apontamos ainda para os estudos de Barbosa (201) sobre as especificidades pedagógicas da ação com bebês e o de Richter e Barbosa (2010) ao discutir o lugar dos bebês no currículo, de Gobbato (2011) sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil e os de Fochi (2015), que, ao indagar o que fazem os bebês nos berçários, oferece-nos

também fundamentos para os estudos de bebês na interface da educação com a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e a Arte. A metodologia de pesquisa predominante nesses estudos é a etnografia acompanhada de registros fotográficos, filmagens e descrição detalhada de cenas vividas.

Diálogos com Deleuze, Guattari e Deligny

A abordagem desenvolvida por Deligny foi construída para autistas e buscava uma forma de registro que não fosse refém do poder da linguagem. "A língua vernacular" ideia que Deligny retoma de Illich e que designa sua própria escrita, uma alternativa à língua aprendida. Por este motivo acreditamos que ela pode ser pertinente para as pesquisas dos bebês e dos "Agires" que emergem a todo momento, sem um projeto e extrapolando a ideia de sujeito e mesmo de objeto.

Deligny foi um pedagogo e poeta francês que viveu entre os anos de 1913 e 1996. Neste período, atuou como pedagogo em diversos contextos, dentre os quais, na clínica La Borde, onde teve a oportunidade de dialogar e conviver com o grupo de estudos de Félix Guattari. A partir de 1967, ele se instala na região de Cèvennes, onde busca "criar uma vida em comum com crianças atingidas por um autismo profundo" (MIGUEL, 2016, p. 58). Foi neste contexto que desenvolveu a cartografia como forma de registro pedagógico e que construiu uma rede de investigação, que ele denominou de "rede aracniano" (DELIGNY, 2015).

Uma boa síntese de apresentação de Deligny nos é oferecida por Matos (2017, p. 2237):

> Mesmo sabendo que Deligny (2015) preferia ser chamado de poeta e de etólogo, priorizamos afirmar que ele era um pedagogo e produziu uma obra inclassificável, pois seu pensamento cruza os campos da filosofia, da educação, da arte e da literatura. Sua obra é composta por: desenhos, fotos, filmes, vídeos, poemas, diários, artigos, livros, cartas, fragmentos de textos, entrevistas, conferências e mapas. Ele nunca se dedicou ao trabalho na universidade, seu trabalho de professor persiste por cinquenta anos de investigações e experiências na área da pedagogia.

Apesar de sua vasta obra e reconhecimento no exterior, Deligny é pouco conhecido no Brasil, conforme confirma Matos (2017), que indica ainda que "o conceito de cartografia de Deligny, ainda não foi efetivamente investigado como prática educacional e curricular no território da educação, no Brasil" (p.2235). Contudo, há que se destacar que desde a publicação de seu livro Aracniano e outros textos em português, podemos encontrar algumas iniciativas emergindo aqui e ali, dentre as quais, a publicação no corrente ano do volume 1 do Cadernos Deligny[234]. Partimos da hipótese de que é possível que

[234]Publicação realizada em 2018 e organizada pela PUC-RJ a partir do Encontro Fernand

a metodologia utilizada por Deligny para registrar os trajetos de crianças autistas, com todos os seus desvios, gestos e ausência de agir, nos ofereça alguma potencialidade e possibilidades para as pesquisas com bebês. Isso porque essa metodologia, pensada para autistas, visava acompanhar os trajetos, os afe(c)tos e as linhas de errâncias produzidas por aqueles que de acordo com Deligny são "seres sem voz que exploram com minúcia"[235] (DELIGNY, 2015, p. 211 – 215). Acreditamos que esta definição muito se aproxima dos bebês: "seres sem voz, que exploram com minúcia" e por este motivo, acreditamos que a metodologia cartográfica proposta por Deligny pode trazer contribuições interessantes para o estudo dos bebês e dos "agires", que afloram a cada dia, sem sujeito, nem projeto, e sem objeto" (DELIGNY, 2015, p. 164).

Para o educador, o "agir" se diferencia do "fazer" na medida em que diz respeito a um modo de ação não intencional de seres que não são estruturados pelo simbólico, pela palavra, tal como nos aponta Miguel (2016, p. 59) . Esse agir é denominado por Deligny como "linhas de erro", por vezes também nomeada, como em algumas passagens da obra de Deleuze, como "linhas de errância".

De acordo com Miguel,

> Em diversos mapas, o que vemos então é como as linhas do agir atravessam as linhas do fazer, como a ordem do fazer permite que o agir irrompa e o pontue de nova forma. Trata-se de linhas de erro, pois elas parecem incompreensíveis para o adulto e os projetos por ele formulados (MIGUEL, 2015, p.60).
>
> Os mapas são mapas de trajetos, mas também de gestos (fazer o pão ou lavar a louça, varrer a cozinha...), mapas onde vemos micro-acontecimentos: a passagem da criança ao agir a partir de um fazer cotidiano proposto pelos adultos, passagem que se denota em uma linha de erro (Miguel, 2016, p. 61).

Por fim, e antes de passarmos para o próximo item, destacamos aqui um breve comentário feito por Deleuze em entrevista a Parnet a respeito da cartografia proposta por Deligny. De acordo com Deleuze:

> Deligny faz uma geo-análise, uma análise de linhas que segue o caminho longe da psicanálise, e que não concerne apenas às crianças autistas, mas a todas as crianças, todos os adultos (vejam como alguém anda na rua, se ele não está tomado demais em sua segmentaridade dura, que pequenas invenções ele põe nisso), e não somente o andar, mas os gestos, os afetos, a linguagem, o estilo (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 149).

Deligny, realizado no Rio de Janeiro em 2016 e disponível em https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny

[235]Se referindo às crianças autistas com as quais trabalhava.

É nesse sentido de uma geo-análise, que gostaríamos de nos deter sobre o uso da cartografia na pesquisa com bebês. Não por uma aproximação dos bebês com as crianças autistas, mas por uma compreensão da potencialidade desta metodologia para o estudo das linhas costumeiras e das linhas erráticas dos movimentos que realizamos e que entrelaçadas, compõem territórios específicos. Entendemos que essa metodologia tem muito a contribuir para o estudo dos territórios dos bebês.

Os bebês, sua potência de agir, seus movimentos, ações e mínimos gestos

A partir da cartografia, propõe-se discutir as linhas de errância produzidas por bebês em cenas da educação infantil a partir da observação atenta dos agenciamentos produzidos pelos bebês e aqueles outros de captura dos fluxos de desejo dos bebês em contextos diversos. Guattari já nos alertava, por exemplo, para as creches como espaços de iniciação às semióticas dominantes e capitalísticas. Que iniciações estão postas nestes contextos? Que linhas de errância se fazem possível? Que fluxos de desejos estão postos na cena educacional? Como seguir estas linhas? Essas são algumas tensões e obstáculos metodológicos para quem estuda bebês já que eles colocam em xeque a linguagem, as pesquisas, os sentidos etc, é o que temos tentado responder a partir de nossas pesquisas.

Nossa proposta também retoma o diálogo com as pesquisas de Mozère sobre os bebês, no campo da sociologia e dos estudos pós-estruturalistas e das teorias feministas anglo-saxônicas. Mozère parte de uma elaboração sociológica para discutir os fluxos de desejo e a potência de agir de bebês e crianças bem pequenas. Seu foco na "pequena infância" se desenvolve a partir de uma pesquisa de campo microssociológica e longitudinal, conduzida durante um período de mais de três anos. Liane Mozère iniciou antes do Movimento RECE - Reconceptualizing Early Childhood Education (Reconceitualizar a Pesquisa, a Teoria e a Prática da Educação da Pequena Infância) 2 a construção de uma perspectiva inovadora sobre os lugares de acolhimento da pequena infância. Esta autora propõe uma perspectiva pós-estruturalista para pensar a educação das crianças pequenas (zero a três anos), além de defender o ponto de vista delas, compreendido como uma abertura para suas forças do desejo.

Mozère retoma para seus trabalhos com crianças de zero a 3 anos Comenius, Froebel e a experiência em Lóczy. "Emmy Pickler defendia que era preciso imaginar e construir, na prática, dispositivos capazes de oferecer às crianças segurança, afeição e atenção, partindo sempre que possível das suas próprias forças de vida e da sua potência de agir. Esses termos grifados não faziam parte do vocabulário de Emmy Pickler, mas Liane Mozère os utiliza porque considera que eles formavam a filosofia que predominava em Lóczy". Mozère discutia com concepções advindas de discípulos de Piaget que enten-

diam os bebês, como aqueles cuja falta (não falam, não andam etc) predominava, também em competências. Suas ferramentas teóricas encontram-se na obra Mil Platôs de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980) que, com o conceito de devir- -criança, rompem com a criança dos pedagogos, dos psicólogos, dos psicanalistas, dos juízes e dos especialistas em infância, e aproveita de Guattari a ideia de que a maquinaria capitalística opera desde a infância na produção de um modelo unitário, universal de "o" homem, de "a" criança, única e universal.

Esta subjetividade majoritária é que se tenta instaurar desde o início. Deste modo, é desde a infância em que se opera com formas não totalizáveis: de corpo, de gestos etc, seguindo a ideia presente na tese de Machado (2017): "Para cada linha uma vida, para cada vida uma pedagogia".

A infância, longe de ser impotência, é eclosão progressiva, dolorosa, alegre, dramática da potência de agir:

> "Em uma pesquisa com 25 crianças pequenas acolhidas em uma creche, a socióloga pode observar e filmar, durante vários meses, o que via e compreendia acerca das singularidades e das experimentações de cada uma das crianças. Tal caminho lhe permitiu desvencilhar-se de uma visão adulto centrada, colocar-se ao lado das crianças pequenas e aceder aos seus pontos de vista. É neste sentido que seus primeiros tateamentos no movimento da pesquisa sobre a primeira infância entraram imediatamente em ressonância com o conceito de devir-criança, desenvolvido por Deleuze e Guattari (1980) (DELGADO, 2013, p. 252).

O devir-criança não é a busca da criança que fomos, mas um apreender os fluxos de infância e os blocos de infância, que se encontram presentes tanto nas crianças como nos adultos. Trata-se para Mozère de uma aventura arriscada, pois os adultos nela engajados necessitam de um esforço permanente, uma vez que prevalecem as formações de poder e de saber. O devir é uma processualidade, são fluxos de desejos, não é um modo único de individuação e de sujeito. Nessa perspectiva, o bebê é o ser em devir e a infância se faz por toda a vida, na vida adulta precisamos extrair esta infância presente em nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, evidenciamos algumas das tensões teóricas que os bebês apresentam para a Sociologia da Infância e com isso, defendemos a importância de atribuirmos ao bebê uma autonomia conceitual em relação às noções de crianças. A partir do diálogo com autores internacionais que sustentam distintas abordagens da Sociologia da Infância, ressaltamos as questões e tensões que os bebês provocam, por exemplo no que tange ao debate sobre culturas infantis e evidenciamos os motivos pelos quais argu-

mentamos que nem sempre conceitos e metodologias que são tradicionalmente usados para o estudo das crianças, podem ser facilmente transpostos para o estudo de bebês. A partir de um diálogo com Liane Mozère, Gilles Deleuze, Felix Guattari e Fernand Deligny, exploramos as potencialidades da cartografia na pesquisa com bebês. Defendemos a ideia de que a cartografia nos oferece condições no esforço de visibilizar os bebês, seus agires, suas imobilidades, a partir de linhas que traçam cotidianamente, e que muitas vezes não são percebidas pelos adultos. A Cartografia é defendida aqui como uma ferramenta epistemológica e metodológica que nos permite ultrapassar a imagem de que bebês apenas dormem, mamam e evacuam. A cartografia nos permite ver todo o resto que faz parte da vida dos bebês, a partir da observação atenta dos agenciamentos produzidos pelos bebês e os fluxos de desejo. Nesse sentido, o diálogo com Guattari oferece subsídios para a discussão das creches como espaços de iniciação às semióticas capitalísticas, espaços de subjetivação que visam capturar, mas onde também é possível produzir linhas de fuga, processos de singularização. Linhas de errância em relação às semióticas já estabelecidas. Essas são algumas tensões que os bebês nos colocam e que temos tentado responder a partir de nossas pesquisas. A partir do diálogo com esses autores, nossa proposta de cartografar bebês implica traçar seus mínimos gestos e movimentos, suas expressões, seus "agires" e também as imobilidades. Seguir os eventos e experiências que compõem sua vida, contribuindo para uma melhor compreensão de bebês a partir de sua perspectiva, tal como nos propõe Liane Mozère, no campo da Sociologia, traçar suas linhas de errância, tal como apontam Deligny, Deleuze e Guattari.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infanti. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.

_____. (Org.). **Estudos da Infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos: Edufscar, 2015

ABRAMOWICZ, Anete; COSENTINO RODRIGUES, Tatiane. Descolonizando As pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, 2014.

BARROS, Gustavo de Almeida; MACHADO, Silvio Ricardo Munari; ABRAMOWICZ, Anete. Educação, Cultura e Subjetividade: Deleuze e a Diferença (Education, CultureandSubjectivity: Deleuze andtheDifference). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 108-124, 2017.

CHIEFFI, Paula. **O que pode a educação**: uma perspectiva clínica. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

COELHO, Ana Carolina Sampaio. Ética hacker, campos de experimentação e as possibilidades da educação aberta. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 2, p. 174-184.

COSTA, Julia; TEBET, Gabriela Guarnieri. Cartografia de bebês: traços dos agenciamentos e subjetivações em contextos de creche. https://www.prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2018P13847A29066O4730.pdf

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. Zero-a-Seis, São Paulo, v. 11, n. 19, p. 17-25, 2009.

_____. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010.Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 31-43, 2014.

CUZZIOL, Ana Paula Gomes. **"Pequenos-gigantes" entre si**: notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos bebês em viver socioculturalmente. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Uma conversa, o que é, para que serve**. Diálogos, 1998.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p. 248-256, 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebés e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, v. 19, n. 38, 2013.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: n-1

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

GUIMARÃES, Lia. **Estudos acerca do tema bebês e crianças na educação infantil pós publicação da LDB (1996)**: resultados de pesquisa. Trabalho e Conclusão de Curso. Especialização em Educação Infantil, UFSCar. 2016.

LEITE, C. D. P. (2014) **"O que pode a imagem"**, vídeo. Disponível onlinein:https://www.youtube.com/watch?v=cojvOJWmEIY

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, Porto, Portugal, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

MACHADO, Silvio Ricardo Munari. **Linhas de errância**: vidas precárias e pedagogias. Tese de doutorado. PPGE. UFSCar. 2017.

MATOS, Sonia Reginada Luz. O pedagogo francês Fernand Deligny (1913-1996) e a sensibilidade estética da existência autista. **Revista entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 5, n. 2, 2017.

_____. Os educadores franceses CélestinFreinet e Fernand Deligny. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 2231-2244, 2017.

MIGUEL, Marlon. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência–1º quadrimestre de, v. 8, n. 1, p. 57, 2015.

MOZÈRE, Liane. "Du côté" desjeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie? In: BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michel (Dir.). **Repenser l' éducation des jeunes enfants**. Bruxelles: Éditions Scientifiques Internationales, 2007. p. 165-188.

OLIVEIRA. Sabrina De. **A individuação em Simondon e dos bebês**: Socializações na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016. 44 p.

OLIVEIRA, Julia Yoko Tachikawa de et al. **Trajetórias e caminhos**: uma cartografia dos bebês. Tese de Doutorado, 2016.

PELBART, P. **O avesso do niilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

RAMOS, Tacyana. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 21 a 24 de outubro de 2012, Porto de Galinhas-PE. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2325_res.pdf. Acesso em: 04 jan. 2018

SCHMITT, Rosinete Valdeci. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sônia (Org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2013. p. 17-33.

SILVA, Maria Aparecida Margato. **Como os bebês foram representados nas produções acadêmicas dos periódicos Scielo antes da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96)?** Trabalho e Conclusão de Curso. Especialização em Educação Infantil, UFSCar. 2016.

SOUZA, Magali Dias de. **Dos trajetos costumeiros e errantes que compõem um exercício docente em sala de recursos**: o atendimento pedagógico domiciliar e a tecnologia assistiva. 2014.

TACHIKAWA, Julia; ABRAMOWICZ, Anete. Cartografia dos bebês. **Revista Alegrar**, 16, 2015.

TEBET, Gabriela G. de C.;; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, 2018, p. 924-946.

TEBET, Gabriela G. de C.; ABRAMOWICZ, Anete. Finding a place for babies and their spatialites. In: SKELTON, T; AITKEN, S. Stablishing Geographies of Children and young people. Springer, 2016

TEBET. Gabriela G. C. Bebês, Cartografia e Máquinas de individuações. **Revista Alegrar**, 16, 2015.

TEBET. Gabriela G. C. Desemaranhar as linhas da infância: Elementos para uma cartografia In: Abramowicz, A; Tebet, G. **Infância e Pós-Estruturalismo**, São Paulo: Porto de Ideias, 2017

TEBET. Gabriela G. C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. 154 p.

O LUGAR DAS CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES DE DUAS CIDADES DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Nélia Aparecida da Silva Cavalcante
UNICAMP, Campinas, SP, Brasil
Orientadora Pedagógica de EMEI na Prefeitura Municipal de Campinas
neliaa2004@gmail.com

Raíssa Francisco dos Santos
UNICAMP, Campinas, SP, Brasil
Professora de Ed. Básica I na Prefeitura Municipal de Hortolândia
raissafransantos@gmail.com

RESUMO

Este trabalho trata-se do recorte de uma pesquisa de mestrado e uma de doutorado em andamento participantes do Grupo de ESTUDO E Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC – linha Culturas Infantis), que buscam discutir, a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia da Infância, Sociologia da Infância, dos estudos pós-colonialistas, das Políticas Públicas e da Sociologia das Relações Étnico-raciais, como os direitos das crianças pequenininhas negras estão sendo atendidos em dois municípios do interior de São Paulo. Pretendemos contribuir com os estudos raciais, de sexualidade e de gênero, na perspectiva das culturas infantis, a fim de evidenciar o protagonismo das meninas negras de 4-6 anos na construção da realidade social, demonstrar como as relações sociais racistas e sexistas na pré-escola, legitimadas pelo sistema capitalista atuam na formação da identidade dessas meninas e como elas são afetadas, suas resistências, permanências e reinterpretações buscando subsídios nos estudos de Corsaro (2009) e sua reprodução interpretativa e também nos estudos de Kimberly Crenshaw(1989), Helena Hirata(2014), Ângela Davis(1982) E Lélia Gonzales(1984). Dentre outras, podemos observar a relevância relativa a cada uma dessas categorias, seu sentido e a compreensão de como operam em conjunto. Temos na interseccionalidade uma ferramenta teórico-metodológica fundamental para ativistas e teóricas feministas comprometidas com análises que desvelem os processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça e idade. Uma questão importante é também a precarização da oferta de educação infantil às crianças pobres brasileiras como apontam estudos de Rosemberg (2014). As mulheres negras vivem em condição mais vulnerável que as mulheres brancas e, em alguns aspectos, que os homens negros. Essa é ainda herança do período colonial que situa as negras em último lugar na escala social. São as que mais carregam as desvantagens do sistema injusto e racista do país. Concluímosque este é o contingente populacional afetado por essa

educação precária e racista. Neste contexto, buscamos analisar se as crianças negras da periferia urbana estão matriculadas nas instituições de educação infantil privatizadas do município e quais os impactos que desse tipo de educação traz para o processo de construção de pertencimento etno racial destas crianças em busca de uma educação emancipatória. Pensamos também como algumas práticas pedagógicas podem reforçar de forma negativa a articulação raça e cultura dentro do ambiente da creche e pré-escola. Trata-se respectivamente de uma pesquisa que pratica a etnografia e uma pesquisa com análise qualitativa, ambas com base nos pressupostos acima citados que pretendem colaborar diretamente com a pedagogia da infância e pedagogia da diferença através da análise das manifestações das culturas infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil; Racialização; Culturas Infantis; Privatização.

Ser menina negra: relações interseccionais entre gênero, raça e idade

Todas as nossas construções sociais, nossa identidade nacional, foram originadas pelo que podemos chamar de violação colonial praticada pelos senhores donos das fazendas contra nossas ancestrais negras escravizadas bem como a miscigenação daí resultante, derrubando o mito da democracia racial que no Brasil foi até as ultimas consequências.

Essa violação sexual colonial é o que valida todas as discriminações de gênero e raça. À mulher negra é negada a participação na formação da cultura nacional, criou-se uma relação erotizada dessa mulher e a violência sexual contra elas é lida como romance. Se pensarmos nas chamadas “amas de leite”, aludimos sempre a um ato de amor, de ternura. Essas mulheres eram engravidadas, muitas vezes, através da violência e tinham seu filho morto para poder alimentar o filho de seu senhor.

Essas ideias coloniais permanecem vivas no imaginário social, porém adquire novos viéses sob um regime democrático capitalista que valida toda essa desigualdade. Pela história diferenciada, o movimento feminista, aquele nascido no século XIX, não conseguiu abranger as demandas das mulheres negras.

Em 1989, Kimberl e Crenshaw definem interseccionalidade como a interação entre diferentes formas de opressão. A autora apresenta o modo como ações políticas específicas operam conjuntamente na criação de vulnerabilidades. Sendo assim, a experiência de ser uma mulher negra não pode ser entendida em categorias diferentes de analise, mas deve incluir as interações que se reforçam mutuamente. Sobre isso Sirma Bilge sintetiza:

> A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos

> da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (Bilge, 2009, p. 70).

A pesquisa de mestrado parte dessas reflexões e sensibilidades, uma etnografia que visa destacar a importância do protagonismo das meninas negras da pré-escola, evidenciando o quanto são afetadas pelas relações sociais racistas e sexistas legitimadas pelo sistema capitalista, partindo dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, dos Estudos Pós-colonialistas e da Sociologia das Relações Étnico-raciais. A pesquisa está sendo realizada no município de Hortolândia – SP em uma instituição pública de educação infantil em um bairro carregado pelo estigma de abrigar o Complexo Penitenciário Campinas-Hortolândia. No decorrer do artigo faremos alguns apontamentos e princípios de análises de situações colhidas em campo. Sempre com a intenção de sobrepor as opressões em um movimento de interseccionalidade.

A pesquisa etnográfica em andamento nos apresenta, em certo momento, uma conversa com duas meninas, Maju (menina branca) e Monifa (menina negra):

> - Tia, sabia que ela desobedece a professora, às vezes? Diz Maju em tom de acusação.
>
> - Eu não! Retruca Monifa indignada.
>
> Eu pergunto para Maju:
>
> - Mas você nunca desobedece a professora? Aqui, eu estava na intenção de defender a menina negra do ataque gratuito que sofria e fazer Maju pensar em seus próprios comportamentos. Naquele momento, eu me perguntava o porquê, a troco de quê Maju estava querendo acusar a colega para mim.
>
> Maju responde:
>
> - Às vezes, mas ela desobedece mais! Minutos depois, a professora coloca Monifa para fora da sala e diz para ela voltar com a tarefa pronta já que na sala, ela estava muito distraída. Naturalmente, sem alterar a voz nem a fisionomia, Monifa disse:
>
> - "Tá bom" tia, quando eu voltar te mostro a lição pronta!
>
> Alguns minutos mais tarde, a professora sai da sala em busca de algumas imagens de frutas para a realização da próxima atividade. Foi a deixa para que Monifa entrasse na sala para conversar comigo.
>
> - Tia, me ajuda?
>
> Eu disse a ela que olhasse na parede onde tem um quadro de quantidades que daria certo e assim ela fez. Foi contando e fazendo. Entrava na sala, olhava no quadro, contava e saía para escrever na atividade.
>
> Assim que a professora chegou, Monifa saiu da sala sem dizer nenhuma palavra e só entrou com a tarefa completa para a surpresa da professora:

- Alguém te ajudou lá fora?
- Não, eu estava sozinha!

(Fragmento do caderno de campo)

Podemos ver com esse episódio o pertencimento, a identidade e a resistência. Pertencimento no que se refere á menina branca. A certeza que ela tem de si e a naturalidade ao acusar a colega para a pesquisadora. Mesmo sabendo que ela também desobedece às vezes, era pior quando sua colega negra desobedecia. É provável que esperasse alguma sanção da minha parte. Destaco também a surpresa da professora diante da completude da tarefa da menina negra. Monifa não fala muito, no geral, as meninas negras da turma não falam muito. Estão sempre mais quietas em relação ás demais crianças. Repare que Monifa passou por tudo isso quieta e sem alterar tom de voz e expressão. Encontramos a expressão da identidade nas duas meninas. Quando Monifa se faz presente na sala da turma em um movimento de identidade e resistência, pois mesmo sob a ordem da professora, que a impedia de cumprir a tarefa com o auxílio que lhe era necessário, ela se impôs e cumpriu o que lhe foi pedido – a atividade. Podemos ler na imposição de Maju um sentimento de supremacia, de importância maior em relação à sua colega Monifa.

Inspirada por Chauí (1985) trago para a análise desse diálogo - patriarcado e racismo - com a intenção de mostrar que essas duas opressões estão interseccionadas porque é através da violência que uma ação se transforma em diferentes desigualdades hierárquicas com o fim de dominar, explorar e oprimir. A ação violenta nega humanidade ao ser dominado que é silenciado e se torna dependente e passivo. Como podemos observar em Monifa que, apesar de resistir, obedeceu sem questionar. Portanto, o ser dominado perde sua autonomia, ou seja, sua liberdade, entendida como "capacidade de autodeterminação para pensar, querer, sentir e agir". Seguindo essa concepção, as opressões de gênero e raça se dão separadamente por uma ideologia que define superioridade dos homens sobre as mulheres e dos/as não negros/as sobre os/as negros/as. Posso dizer, então, que Maju esperava garantir seus privilégios por entender que há uma hierarquia e ela – a menina branca - é superior. Talvez ainda não consiga exprimir com palavras o porquê entende assim, mas Monifa sabe que a cor da pele dela faz com que a tratem de maneira diferente.

Entendemos gênero como **aquilo que diferencia socialmente as pessoas**, levando em consideração os padrões histórico-culturais atribuídos para os homens e mulheres. São relações sociais desiguais de poder entre os sexos, que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais, pois nascemos macho e fêmea como todos os animais mamíferos e construímos o que é ser mulher bem como o que é ser homem nesta sociedade. Por ser um papel social, o gênero pode ser construído e desconstruído, ou seja, pode ser entendido como algo mutável e não limita-

do. Discutiremos aqui aspectos de ser mulher, mais especificamente, ser mulher negra. A discussão das masculinidades não estará presente neste artigo.

Podemos ver, no fragmento a seguir, que as preferências não são meras características vem do sexo, são construções histórico-sociais. Para pensar a construção da identidade da menina negra na educação infantil é preciso considerar aspectos associados à forma como o racismo e o sexismo se relacionam e se manifestam na pré-escola e quais seus efeitos sobre essas meninas.

> Começou a brincadeira com os brinquedos de casa. Como sempre, nem todas as crianças levam brinquedos. A professora propõe que as crianças brinquem de cozinheiras. Ideia aceita! Começam a pegar as boinas (brancas) e os aventais (rosas) para vestir. Avistei um menino branco de boina e fui perguntar se ele precisava de ajuda para amarrar o avental que estava na mão dele.
>
> Perguntei:
>
> - Você quer pôr o avental?
>
> - Não, é de mulher!
>
> Pergunto por que o avental é de mulher e ele responde:
>
> - Não... e balança a cabeça.
>
> Em seguida, ele coloca o avental que está segurando no pescoço de um colega também branco e sai correndo.
>
> O colega disse:
>
> - Sai fora! Eu não sou mulher e não sou viado!
>
> Os meninos brincam de cozinhar, de comprar na feira, mas de maneira nenhuma vestem o avental cor de rosa.
>
> Sem que eu esperasse, um menino negro pediu para que eu colocasse o avental nele:
>
> - Tia, me ajuda?
>
> Levantei e amarrei o avental cor de rosa nele e coloquei a boina em sua cabeça.
>
> Todo feliz, deu um sorriso e disse:
>
> - Tia, tira uma foto? Sem demora, tirei a foto!
>
> (Fragmento do caderno de campo)

A educação infantil é o primeiro lugar frequentado pela criança longe da família e marcado pela presença do adulto. Está aí a grande e maior importância de, já nessa idade, a educação se pautar numa pedagogia descolonizadora. Entendemos que a interação entre as crianças na creche/pré-escola oportuniza momentos de mediação:

> (...) neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche

> e pré-escolas onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc.-; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, "café com leite", "quatro olhos", etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina (Faria, 2006, p.287).

As relações raciais na educação infantil, (CAVALLEIRO, 2003; DIAS, 1997, 2007; OLIVEIRA, 2004), apontam a longa caminhada que ainda precisamos percorrer no que se refere às práticas e políticas de promoção da igualdade racial. Questões sobre elevação da autoestima, processo de construção das identidades, bem como valorização e respeito da cultura africana e afro-brasileira continuam sendo silenciadas por grande parte das instituições, ao mesmo tempo em que formas de discriminação racial continuam pesando fortemente sobre as crianças negras, em especial sobre as meninas negras.

Privatização e educação infantil: precarização no atendimento as crianças negras campineiras?

> Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Em outros termos, o presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 34).

No momento em que escrevemos este texto o Brasil passa por um momento importantíssimo de sua história: a eleição para presidente do país. Escrevemos logo após os resultados do segundo turno em que se elege para o cargo um candidato da extrema-direita conservadora, cujo discurso dissemina o ódio contra as minorias deste país: a população indígena, LGBT e negra, para quem o candidato incita o extermínio pautando um futuro nefasto para o país nos próximos quatro anos, implicando diretamente na garantia dos direitos sociais da população, entre eles a educação de nossas crianças.

A se confirmar os rumos da campanha política, temos a consolidação do golpe aplicado na democracia brasileira em 2016, que culminou na aprovação da PEC 55, que congelou por 20 anos os gastos com saúde e educação no Brasil e na aprovação irrestrita das Leis 13429/17 e 13467/17 que permite a terceirização irrestrita em todas as atividades principais exercidas em uma empresa ou órgãos públicos.

O que este contexto, acima exposto, implica na discussão sobre as atividades realizadas com crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas públicas brasileiras e no atendimento as crianças negras nestes espaços? As respostas a estas questões são cruciais para o aprofundamento da pesquisa de doutoramento em curso pela Faculdade de Educação de Campinas, que tem como tema a análise das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos nas creches de parceria público-privado implementadas para atenderem as crianças pobres do município de Campinas.

Desde os anos de 1980 estudos apontam que a educação infantil brasileira, primeira etapa da educação básica e direito das crianças e de seus familiares a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, sempre foi alvo de especulações e precarização pelos governantes. Rosemberg, em seu texto *Sísifo e a educação infantil brasileira*, publicado em 2003, faz uma análise primorosa sobre a situação da educação infantil nos anos pós abertura a partir das interferências dos organismos multilaterais apresentando um panorama sobre esta etapa educativa, explicitando que as políticas públicas para esse contingente educacional sempre estiveram como último item da pirâmide de prioridades das agendas políticas, definindo que para determinadas camadas da população brasileira serve qualquer educação descartável: qualquer pedagogia, qualquer espaço ou projeto arquitetônico, e que abriguem "crianças quaisquer".

Neste contexto a pesquisa de doutoramento em curso tem como objetivo buscar na interseccionalidade entre raça, gênero e classe discutir o lugar das crianças negras na educação infantil em Campinas, como continuidade da pesquisa de mestrado *Educação Infantil e as Relações Público-Privado no Município de Campinas: O Programa Naves-Mãe* (2016) em que se buscou discutir os avanços e possibilidades deste programa de privatização da educação a partir de parcerias público privado para o atendimento da demanda na educação infantil no município, bem como tal política repercute os direitos das crianças pequenas a uma educação pública gratuita, laica e de qualidade. Para este estudo o conceito de interseccionalidade, cunhado por Crenshaw nos anos de 1990 e que HIRATA define *como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas e, portanto, como um instrumento de luta política (2014, P. 70)*, faz-se primordial para a construção da discussão sobre a educação infantil do município.

Analisar o lugar da criança negra na educação infantil campineira a partir da análise do atendimento nas instituições públicas e de cogestão púbico-privado implica em determinar que tipo de educação é ofertada a estas crianças e se há um processo de segregação das mesmas em espaços de precarização da oferta educacional. Tal indagação se torna necessária, pois ao longo da pesquisa de mestrado pode-se observar que a educação ofertada nas instituições em parceira vai ao encontro dos estudos de Rosemberg (2014) e

Rossetti-Ferreira (2002) que apontam que há um movimento de precarização na oferta de educação infantil as crianças pobres brasileiras, para quem se pode utilizar qualquer forma de educação. E quem é a maioria da população pobre em nossa sociedade? A população negra, o que significa que a este contingente populacional é ofertado uma educação precária e de baixa qualidade.

> A necessidade urgente de expansão do atendimento, principalmente às crianças das camadas pobres, consideradas pelas agências e governos como populações em situação de risco, vem se tornando a justificativa para a implantação de muitas políticas compensatórias que propõem programas descentralizados de baixo custo (ROSSETTI-FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002, p. 69).

Em Campinas, segue-se o mesmo processo para a oferta de vaga a população carente do município, pois os bairros onde as Naves estão instaladas são formados por ocupações que ocorreram nas cidades nos últimos anos, atendendo à população de baixíssima renda. É importante destacar que os grandes bolsões populacionais de Campinas são formados em sua maioria por famílias negras e migrantes do norte e nordeste do país - estas crianças sofrem dois tipos de preconceito: o de ser negra e nordestina-, evidenciando que esta população não está sendo atendida nas unidades públicas de educação e, desta forma, provavelmente, é a esmagadora população que frequenta estas instituições.

Neste sentido faz-se necessário analisar quais os rumos desta política pública do município, bem como que implicações trazem para a educação das meninas e meninos de 0 a 6 anos nas unidades terceirizadas de educação infantil. As pesquisas realizadas para a elaboração da dissertação de mestrado, trouxe elementos importantes para a discussão de como se configura, nestes espaços, a questão da garantia da educação infantil pública, gratuita laica e de qualidade que implicam diretamente na temática abordada na pesquisa de doutorado, quando pensamos na questão da educação das crianças negras.

A primeira questão refere-se à ausência da laicidade nestas unidades escolares em sua maioria gestada por Organizações Sociais (OSs) de cunho evangélico, onde há um apagamento da religiosidade de matizes africanas em detrimento ao cristianismo. Se a hipótese levantada de que são nestes espaços que estão sendo educadas as crianças negras periféricas campineiras se confirmar, é preciso atentar para as implicações desta questão na formação das crianças e de como os elementos culturais e ancestrais destas crianças acabam sendo banalizados por uma educação que busca o apagamento de toda e qualquer forma de valorização da cultura negra.

Neste contexto, Rosemberg (2014) coloca que há um racismo estrutural no Brasil que determina o lugar da população negra no contexto educacional, pois embora haja políticas de universalização do atendimento a demanda da

educação infantil, os sistemas públicos não conseguem suprir toda a demanda reprimida e, com isso, se vê obrigado a criar paliativos para o atendimento desta demanda, surgindo os programas de parceria entre o público e privado, de qualidade duvidosa e que vão atender a população mais carente e populosa do país, que são as que estão fora das escolas.

A segunda questão levantada refere-se à qualidade do trabalho realizado nos Centros de Educação Infantil, pois embora tenha-se observado boas práticas pedagógicas e empenho das profissionais no trabalho com as crianças, paralelamente a tudo isto observou-se, também, facetas que não são positivas. Explica-se: a pouca quantidade de brinquedos para as crianças; ausência de formação continuada real; baixos salários por uma carga horária de trabalho muito superior à da rede; rotatividade de profissionais docentes e não docentes; desrespeito à laicidade da educação pública; espaço físico com necessidades de adaptação e outras ações que afetam a qualidade do trabalho realizado; tudo isso, acaba negligenciando o direito das crianças pequenas. E por tudo isso, não é possível afirmar que o trabalho na educação infantil nestes espaços prime pela qualidade.

Assim, se confirma a dúvida que pairava sobre as parcerias público-privados estabelecidas em Campinas serem caminhos para a privatização e precarização na educação infantil no município e consequentemente, ante os resultados da pesquisa, indaga-se: está em curso a oferta de uma educação deficitária, de baixa qualidade a população negra infantil campineira?

As pesquisas de Momma-Bardella et al. (2014) sobre o atendimento nas instituições Naves-Mães corroboram com o que Rosemberg (2014) aponta em suas pesquisas sobre a oferta de educação precária e, por conseguinte, deficitária as crianças pobres no Brasil.

> Podemos afirmar que as Naves-Mães vêm sendo direcionadas prioritariamente para o atendimento de crianças das camadas mais pobres da população, sendo instaladas predominantemente em regiões consideradas periféricas do município, locais em que a demanda pela Educação Infantil em equipamentos públicos é significativa e responsável pela manutenção das listas de espera (pp. 43-44).
>
> [...]
>
> Constitui-se importante pensarmos na forma como tal programa foi desenhado, dentro de uma cogestão público-privada, que precariza o serviço oferecido na área educacional, não garantindo a formação dos profissionais da educação infantil, plano de carreira, formação em serviço, acompanhamento efetivo e sistemático, entre outros (p. 45).

Neste sentido a construção da interseccionalidade entre classe, gênero e raça para entender o lugar da criança negra na educação infantil campineira

é importante para entender como se constitui o público atendido nas Naves--Mãe, pois se a creche pública é a única opção para as famílias mais pobres da sociedade é preciso entender que população é esta que faz uso deste espaço, quais seus anseios e aspirações ao deixar seus filhos e filhas nestes espaços, o que esperam ou reivindicam ao fazerem a matrícula, com o intuito de entender como ou/se as políticas públicas impactam em suas expectativas para a educação de suas crianças.

> A partir dessa discussão, o ponto que mais interessa [...], são as marcações de gênero e raciais, tendo em vista que estas são construções históricas, culturalmente produzidas, engendradas, legitimadas e institucionalizadas e que interseccionadas em determinados contextos, produzem desigualdades, sendo também determinantes na exclusão ou inclusão dos sujeitos (LIMA, 2016, p. 8).

Como afirmou Correa (2011), criar políticas públicas e legislações que tenham como base o estabelecimento de direito as pessoas, não é garantia de que estes serão realmente formalizados. E no que tange à educação infantil, principalmente nas creches, entra governo, sai governo, as crianças nunca têm seus direitos amplamente contemplados, apesar das denúncias e lutas dos movimentos sociais e dos pesquisadores da infância. Até quando terão seus direitos solapados? Até quando as crianças pequenininhas pobres não serão vistas, nem suas famílias terão seus direitos atendidos?

Neste contexto pensar a interseccionalidade entre raça, gênero e classe social na educação infantil é buscar entender como o fato de ser uma criança negra e pobre implica no atendimento nas unidades de educação. Entender como o direito das crianças a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade está sendo garantido. Entender que educação é esta ofertada a estas meninas e meninos, analisando se atendem as suas questões de ordem culturais e religiosas, respeitando suas escolhas e de suas famílias. É entender como a mulher negra trabalhadora que necessita de um espaço adequado para deixar seus filhos e suas filhas consegue realizar uma interlocução com este espaço a fim de que sejam preservadas e valorizadas a identidade e cultura das suas crianças.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 38, nº 100 – Especial, p 899-919, out., 2007.

BILGE, Sirma. (2009), "**Théorisations féministes de l'intersectionnalité**". Diogène, 1(225): 70-88.

BRASIL. **Constituição Federativa Nacional**. Brasília: MEC, 1988.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

CAMPINAS. **Guia Gestor.** Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

CHAUÍ, Marilena (1985). Participando do Debate sobre Mulher e Violência. In: Franchetto, Bruna, Cavalcanti, Maria Laura V. C. e Heilborn, Maria Luiza (org.). **Perspectivas Antropológicas da Mulher 4**, São Paulo, Zahar Editores.

CRENSHAW, Kimberlé (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas** 1, p.171-189. Florianópolis, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**. N° 9, p. 20–29, Janeiro-Junho de 2011.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil**. Três escolas, uma questão. Muitas respostas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu** (26), Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2006, pp.279-288.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, v. 26, n. 1 Gênero, classe e raça, 2016, pp. 61-73.

LIMA, Ana N. C. Mulheres militantes negras: a interseccionalidade de gênero e raça na produção das identidades contemporâneas. **Anais do II CONINTER** (Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2016, p. 01 a 15.

MOMMA-BARDELA, Adriana Missae, PALMEN, Sueli Helena de Camargo, BRYAN, Newton Antônio Paciulli. Políticas Públicas De EducaçãoInfantil Em Campinas: Tessituras Sobre a coexistência de diferentes eDiversas formas de organização.**Revista EXITUS**, Volume 04, Número 01, p. 33-57, Jan/Jun. 2014.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: UFSCar, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e Relações raciais: A tensão entre Igualdade e Diversidade. **Cadernos de Pesquisa** v.44 n.153 p.742-759 jul./set. 2014.

_____, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de pesquisa,** n° 107. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, p. 25-63, março/2002.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-posições**, vol. 14 nº 1 (40), p.177-194, jan./ab. 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, RAMON, Fabíola e SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 65-100, março/ 2002.

Silva, Nélia A. **Educação Infantil e as Relações Público-Privado no Município de Campinas: o Programa Naves-Mãe.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas: Unicamp, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz G e. e GONÇALVES, Luiz Alberto. Movimentos negro e educação. **Revista Brasileira de educação**. Nº 15,Set/Out/Nov/Dez 2000, p. 134.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CRIANÇAS NEGRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Antonio Matheus do Rosário Corrêa
Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação; Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAFRO/UFPA); E-mail: matheus.correa112@gmail.com

Raquel Amorim dos Santos
Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação; Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAFRO/UFPA); E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo tem por objetivo geral analisar as representações sociais sobre crianças negras em contexto escolar. Para tanto, a presente pesquisa se configura em abordagem qualitativa, ao qual foi realizado estudo bibliográfico sobre literaturas que versam sobre os campos das representações sociais e crianças negras, a saber: Moscovici (2015, 1978), Jodelet (1989), Gomes e Araújo (2014), Cavalleiro (2005, 2017), Feitosa (2012), Costa (2013) e Santos (2009). Outra fonte de pesquisa foi a Lei nº 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os resultados apresentam que as representações sociais sobre as crianças negras constituem um *corpus* de sentidos e significados que foram desenvolvidos nos percursos histórico, cultural e político do Brasil, sendo as crianças atualmente compreendidas como sujeitos de direito, mas que ainda se necessita de ações que efetivem socializações, atitudes e comportamentos. As pesquisas analisadas revelam dicotomia entre práticas racistas e mecanismos antirracistas na escola, que podem valorizar essas crianças ou invisibilizar sua presença nos processos educativos. As crianças negras a partir das legislações analisadas apresentam sentidos e significados determinantes para as relações estabelecidas no currículo, no ensino e aprendizagem e nos processos de socialização na escola básica, considerando este espaço como formativo no desenvolvimento das dimensões afetiva, cognitiva e social e, ainda, se voltam para o reconhecimento e valorização do negro na sociedade brasileira. Conclui-se que é necessário promover práticas antirracistas e que progridam quanto a educação para as relações étnico-raciais para/com as crianças negras, principalmente no que tange as legislações educacionais vigentes.

Palavras-chave: representações sociais; crianças negras; contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com Moscovici (1978, 2015), as representações sociais são fenômenos existentes em diversos grupos sociais, criados a partir de ideologias que são transformadas em realidades compartilhadas nas interações entre sujeitos, corporificando ideias em experiências e comportamentos coletivos e individuais. Nesse sentido, Jodelet (2001) diz ser necessário saber o que vemos e sentimos ao nosso redor, ajustando, conduzindo e localizando no plano físico e intelectual, de maneira a orientar as formas de nomear e definir o conjunto de elementos presentes na realidade, objetivando compreendê-las.

As representações sociais no tocante as crianças pode ser percebida nos sentidos que são atribuídos a elas. Nesse estudo, a criança é compreendida como sujeito histórico e social (ARIÈS, 1981; ARAÚJO, 2008), inserido em uma sociedade envolvida por representações e concepções que configuraram diferentes matizes em relação às crianças e o sentimento de infância no Brasil, que passou por diversas transformações até se tornarem pessoas de direito, reconhecidas como participes ativas da sociedade.

A respeito das crianças negras na escola, as discussões apontam a inserção delas não apenas no acesso e permanência a educação, mas a garantia de socialização e equidade no contexto escolar e por políticas públicas educacionais. Desse modo, aspectos como tratamentos igualitários ou diferenciados perpassam por representações sociais advindas do meio social que as instituições sociais se situam, uma vez que "[...] as crianças apresentam características individuais que se somam as características do coletivo de que fazem parte" (ROMÃO, 2001, p. 163).

Faz-se importante refletirmos a criança em sua complexidade e singularidade enquanto cidadão, imerso em variados processos biológicos e psicológicos, aprendendo a ler e compreender o mundo, suas regras, seus conhecimentos socialmente valorizados e construídos, a constituição de sua identidade e o seu lugar no mundo (ROCHA; TRINDADE, 2006), com vista a empreender elementos para construirmos significações positivas sobre esses sujeitos de direitos.

Este estudo objetiva analisar as representações sociais sobre as crianças negras no contexto escolar, de modo a identificar as ancoragens (sentidos) e as objetivações (imagens), a partir de pesquisa bibliográfica no campo da educação para as relações étnico-raciais. Ornellas (2018) explica que as representações sociais no contexto escolar revelam os sentidos e significados que são construídos nas interações entre os sujeitos no espaço escolar. Quanto aos objetivos específicos são: identificar literaturas que versem sobre as crianças negras no Brasil e que fazem referência a Educação Básica e contexto escolar; abalizar a abrangência das legislações educacionais antirracistas em relação às crianças negras no âmbito da escola.

A abordagem de estudo é de natureza qualitativa, caracterizada pelo trabalho com significados, valores, atitudes, dentre outros elementos (MINAYO, 2015), com aplicação do estudo bibliográfico (MARCONI; LAKATOS, 2012). O referencial teórico se baseia em Moscovici (2015, 1978) e Jodelet (1989) para incursão sobre as representações sociais. Gomes e Araújo (2014) e Cavalleiro (2005, 2017) para abordagem sobre as crianças negras e Feitosa (2012), Costa (2013) e Santos (2009) para abalizar as pesquisas acerca das representações sociais de professores sobre crianças negras.

A construção teórico-metodológica deste estudo se baseia na Teoria das Representações Sociais, em uma abordagem processual ou dinâmica, que envolve o estudo do processo e produção das representações sociais acerca da realidade (SANTOS, 2009). Essa produção apresenta as ancoragens e subjetivações que são comunicadas por meio das pesquisas, ou seja, que retratam a realidade escolar no que tange as crianças negras.

CONCEPÇÕES SOBRE CRIANÇAS NEGRAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta seção, pretendemos refletir sobre as concepções sobre a criança negras e suas representações sociais no contexto escolar, de modo a relacionar no campo teórico as diferentes dimensões atribuídas ao conceito de infância na história social e educacional do Brasil. Assim, a pesquisa aponta para um direcionamento sobre infância que etimologicamente se refere a "[...] um componente de não fala – '*infant*', que é sem voz e sem fala" (Gomes; Araújo, 2014, p. 232).

A origem etimológica se materializa na negação de direitos das crianças, nas violências físicas e simbólicas, na negação de suas infâncias e culturas, dentre outros elementos que suprimem o reconhecimento delas como partícipes e contribuintes culturais de uma determinada sociedade. Ariès (1981) apresenta que durante o século VI ao XVII as crianças eram vistas como marginalizadas e exploradas, que por meio de mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas lhes foram atribuídos novos significados acerca do sentimento de infância, passando a serem cuidadas, educadas e amadas.

Assim, as representações sobre as crianças se modificaram paulatinamente, mas ainda percebemos desigualdades em relação às crianças em termos de classe e *raça*. Desse modo, seria recôndito afirmar a ausência ou presença do sentimento de infância em quaisquer períodos da história, sendo cabível investigar diferentes compreensões de acordo com o tempo e lugar situados (HEYWOOD, 2004; SCHULTZ; BARROS, 2011).

No Brasil, as representações acerca da criança e o sentimento de infância durante o período colonial/escravocrata se configura como um "[...] passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização" (DEL PRIORE, 2012, p. 84), carac-

terizando uma complexidade de culturas e a constituição de uma pluralidade de infâncias. Por um lado, crianças, filhos de escravos que perdiam seus pais muito cedo ou eram vendidas para os senhores, de outro as crianças da nobreza que tinha de se tornar adultas precocemente (GÓES; FLORENTINO, 2015; DEL PRIORE, 2015).

Nesse sentido é importante discorrermos sobre a educação oferecida a essas crianças no período pós-abolicionista do Brasil. Segundo Santos (2014) uma das primeiras reivindicações feitas pelos negros foi o acesso à educação para as crianças filhos de ex-escravos tendo como intuito proporciona-lhes um futuro digno e com mais oportunidades que contraponha a discriminação e racismo configurados naquele momento.

Nesse sentido, compreende-se o quanto a constituição da criança como sujeito social, histórico, integrante de um meio social, foi negada por muitos anos a elas, além das diversas violências que foram submetidas. Resgatar a historicidade das crianças negras no Brasil remonta um passado imbricado com o presente, por vezes perversas em situações como comércio de crianças, violências sexuais, exploração de mão de obra (DEL PRIORE, 2012), mas demonstrando também o lado que conjuga as suas ligações morais, sociais e afetivas remontando as suas aprendizagens de vida que "[...] no mais das vezes, não nos é contada por ela" (*idem*, 2012, p. 249).

Os estudos sobre as crianças negras revelam outro ponto importante, as representações encontradas nas iconografias do século XIX (JOVINO, 2014) que destacam a relevância da imagem no entendimento da construção histórica da infância e do que é ser criança no Brasil, por meio das quais visibiliza a infância negra, assim como modos de cuidar, preservar e recriar as crianças a partir dos espaços que faziam parte. O cuidar e preservar eram deixados a cargo principalmente dos parentes próximos à criança, como avós, tios, primos, já que muitos deles perdiam os pais ainda recém-nascidos, fortalecendo os laços de solidariedade, cultura e heranças dos povos africanos (SLENES, 1999; GÓES; FLORENTINO, 2015).

Mesmo com tantos contrapontos na trajetória de vida e educacional das crianças filhas e filhos de escravos, elas tinham acesso à educação seja de maneira informal por meio do ensino e aprendizagem de costumes, culturas, linguagens e valores por parte dos parentes, seja através da educação de adestramento contida nas Casas-Grandes e ensino de conteúdos escolares por padres que lecionavam aos filhos dos senhores, ainda que negassem a aptidão do negro em aprender conteúdos escolares (GÓES; FLORENTINO, 2015; ROMÃO, 2001).

Tais inflexões acerca da criança negra na educação rementem as contribuições delas e da população negra na constituição do povo brasileiro, principalmente no ensino em espaços escolares. Isso tem influência das representações sociais desenvolvidas por professores, partindo da afirmação que são

como formas de conhecimentos práticos que subsidiam a comunicação juntamente com o entendimento de um contexto social, material, fenomenológico e ideativo em que vivemos por meio da elaboração de uma imagem representacional (JODELET, 1989; MOSCOVICI, 1978).

Na contemporaneidade brasileira, confere-se o sentimento de infância e de criança a "[...] uma mistura de espanto, pena, amor, carinho, compreensão, a depender da vida de cada uma" (HENICK; FARIA, 2015, p. 25.833). Tais imagens construídas sobre as crianças são comunicadas nas representações elaboradas em diferentes contextos sociais, delineando matizes no tocante da compreensão e concepção de infância no Brasil.

As representações sociais sobre a criança ao discorrer da história revela-se paulatina, considerando-se culturas e princípios que as sociedades se fundamentam, transcendendo da compreensão das crianças como instrumentos a serem utilizados no trabalho para uma concepção que as entendiam como sujeitos constituintes da sociedade e que carecem da efetivação de seus direitos e educação.

CRIANÇA NEGRA: INCURSÕES SOBRE OS ESTUDOS E PESQUISAS NO BRASIL

Esta seção objetiva apresentar alguns estudos e pesquisas acerca das crianças negras em contextos escolares no Brasil e suas representações sociais, a partir das contribuições destas para o campo educacional e da educação para as relações étnico-raciais. Assim, o estudo de Costa (2013) acerca da criança negra e as representações sociais de professores da educação infantil aponta que as práticas pedagógicas de professores diante os conflitos que as crianças negras passam no processo de socialização se centra em três dimensões: biológica, social e estética. As representações sociais construídas a partir desses elementos silenciam as diferenças e contribuem para a reprodução de exclusões das crianças negras na Educação Infantil.

De acordo com Jodelet (2014, p. 55), os mecanismos de exclusão induzem "[...] sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica". No campo das relações raciais, essa organização específica pode ser caracterizada como práticas de racismo, que não são combatidos nas interações sociais e não subvertem o silenciamento da diversidade existente no espaço escolar no que tange as crianças negras.

Santos (2009), sobre [in]visibilidade negra e a representação social de professores acerca das relações raciais no currículo do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA) corrobora que os professores creem que vivemos no Brasil uma democracia racial,[236] sendo desta forma, o preconceito racial ma-

[236]Gomes (2005, p.56), ao abordar sobre a democracia racial revela que "[...] a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a

nifestado de forma tácita e contribuindo para a disseminação de discriminações e do racismo na sociedade. Ainda segundo a autora, para combater esse fenômeno, a formação inicial e continuada de professores demonstra-se como momento fundamental para desenvolver uma Pedagogia que objetive a diversidade cultural e sua ausência pode contribuir para a reprodução de práticas estereotipadas em relação ao negro no espaço escolar e aos seus instrumentos didático-pedagógicos.

Cavalleiro (2017) na pesquisa acerca *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil*, busca compreender a socialização das relações étnicas estabelecidas no espaço da Educação Infantil e no seio familiar das crianças. Ela constata que há uma desigualdade no cerne ao contato físico entre os professores e as crianças negras e brancas, bem como as formas de ensinar e avaliar os alunos. No decorrer dessa pesquisa, concentra-se na relação das famílias com a escola no tocante a discriminação e preconceito étnico, concluindo que as crianças negras estão sendo ensinadas para o silêncio, submissão e conformação com a desvalorização que lhes são atribuídas.

No cenário da educação infantil, os processos discriminatórios se situam nos processos de interação das crianças, mas que são construídos em outros espaços formativos para além da escola. De acordo com Araújo e Bernardes (2012, p. 524), as crianças negras:

> [...] encontram um agravante que impede seu pleno desenvolvimento emocional e intelectual, logo que chegam à sala de aula. Muitas são perseguidas, humilhadas, segregadas, excluídas e estigmatizadas por colegas de sala de aula e, às vezes, até mesmo por professores.

A educação brasileira necessita de mudanças, tanto na efetividade das políticas antirracistas quanto práticas pedagógicas dos (as) professores (as) em sala de aula. Nesse sentido, essas mudanças operam para a mudança de paradigmas sociais, no que cerne o racismo, preconceito e discriminação racial, combatendo "os legados cumulativos da discriminação, privilégios para uns, déficits para outros, bem como as desigualdades raciais que saltam os olhos" (BENTO, 2014, p. 147).

Assim, Rosemberg (2014) apresenta uma discussão acerca das igualdades, desigualdades, racismo e discriminação racial na educação brasileira. O enfoque de pesquisa tomado pela pesquisadora se divide em dois princípios: primeiro, a compreensão política de igualdade, desigualdade e diversidade, aos quais carregam uma polissemia de sentidos, significados e representações e o segundo, que revela que as desigualdades entre negros e brancos no aces-

---

violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos".

so a bens sociais se devem ao racismo constitutivo da sociedade brasileira, que passa do plano simbólico para o plano material.

Ela pronuncia haver necessidade de monitoramento por ativistas e pesquisadores do campo das relações raciais na educação, quanto ao direito à educação das crianças negras, para que não haja manutenção da pobreza e baixos indicadores educacionais para esses sujeitos. Essa pesquisa aponta um problema histórico no que tange as desigualdades raciais na educação brasileira: a ínfima garantia do direito a educação e ao combate às discriminações existentes nos contextos escolar e social.

Assim, compreende-se que são concebidas representações positivas e negativas sobre as crianças negras, pelo qual os estudos demonstram a criança negra negada em seus direitos, de suas interações, na construção de culturas, e na participação ativa em sociedade. Para além, percebe-se a constituição histórica e social da criança, ao qual foram atribuídas diferentes funções sociais, principalmente a criança negra, tanto marginalizada nos cenários educacionais e sociais.

AS CRIANÇAS NEGRAS A PARTIR DAS LEIS Nº 10.639/2003 E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção buscaremos refletir sobre os sentidos e significados encontrados na Lei nº 10.639/2003 que trata sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana ao currículo das redes de ensino, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais que versa acerca dos princípios e orientações para a inserção da diversidade étnico-racial na construção dos currículos escolares.

A Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do "[...] estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgata a contribuição da população negra nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2003, p. 1). Tal legislação ressalta a importância do povo negro para a construção da sociedade nacional, estendendo também a cultura, literatura, artes e religiões africanas e afro-brasileiras.

No texto da Lei nº 10.639/2003, as crianças são contempladas nos currículos do ensino fundamental, contudo a educação infantil é excluída, em que sua inserção ocorre progressivamente com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (FREITAS, 2017) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Porém, não faz referência às crianças negras e, quando situada, aparece de forma implícita, assim como as desigualdades enfrentadas por estas no âmbito social. Um exemplo disso é que "[...] essa lei se restringe especi-

ficamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: trata-se de desenlace de longo percurso histórico" (ROSEMBERG, 2012, p. 33), que se apresenta existente nas políticas educacionais.

Podemos situar as crianças negras nessa legislação por meio dos processos de socialização nas estruturas sociais que foram constituídas na história do Brasil. De acordo com Nunes (2016), a necessidade de abordar a questão das crianças negras em contexto escolar é reafirmar a existência delas na sociedade, que constituem diversas representações sobre sua relevância enquanto sujeito social, por vezes invisibilizada e silenciada.

A mudança de tal paradigma socioeducacional ocorre paulatinamente, uma vez que há resistência quanto a sua aplicabilidade nos currículos e práticas pedagógicas em escolas brasileiras. As lacunas deixadas pelo período escravocrata que desenvolveram diversas representações negativas sobre o negro revelam a urgência da "[...] necessidade de ampliação das discussões que reflitam consubstancialmente a temática na perspectiva da diversidade e da formação" (COELHO; COELHO, 2014, p. 7), para que propicie um caminho profícuo no reconhecimento e valorização destas crianças, que ainda sofrem práticas racistas.

As representações sociais construídas ao decorrer dos séculos no Brasil é um dos determinantes para a promulgação da Lei nº 10.639/2003, a qual confere um novo olhar sobre o negro na educação brasileira, um enfrentamento a carga negativa historicamente construída, uma luta contra a imagem de marginalização do negro em relação à educação, política, literatura, economia, dentre outras dimensões de desenvolvimento social. Silva (2005) enfatiza que devemos perceber na educação os modos de ser, viver, organizar suas lutas, próprias dos negros brasileiros, perpendicular às marcas da cultura africana que fazem parte de nosso cotidiano, independente da origem étnico-racial.

Consequentemente, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 003/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004), como uma política curricular que responde as demandas da população negra, por meio do reconhecimento, valorização e a relevância das diretrizes para a história, cultura e identidade da população negra.

Nas questões introdutórias do referido documento, os conselheiros[237] elucidam que esta política curricular se fundamenta nas dimensões:

> [...] históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe

[237]Os conselheiros que redigiram o relatório foram Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

> a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 11).

Nesse sentido, as DCNERER buscam a construção de currículos educacionais que visem a pluralidade de sujeitos, identidades, pertencimentos étnico-raciais, no enfrentamento a atitudes discriminatórias, excludentes e deturpadas sobre os diferentes grupos raciais que constituíram a sociedade nacional. Neste parecer, a abordagem às crianças negras está implícita em um dos motivos do voto da comissão de avaliação do documento, sob a justificativa de haver "[...] necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais" (BRASIL, 2004, p. 11), na tentativa de garantir a igualdade e equidade educacional e social.

As DCNERER têm por meta "[...] promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática" (BRASIL, 2004, p. 31), fundamentos esses elementares para as políticas e currículos educacionais, assim como para a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, principalmente para as crianças em sua formação cidadã e sociocultural. De acordo com Cavalleiro (2017, p. 9), as discussões das relações étnicas no território brasileiro "[...] é uma questão antiga, complexa e, sobretudo, polêmica", que demonstra a necessidade de ensinar sobre a diversidade.

As crianças negras nessas legislações aparecem de forma implícita, mas passam a serem focadas na abrangência de conteúdos abordados no currículo oficial, a exemplo de materiais didáticos que versam sobre a história de uma África autêntica (MUNANGA, 2009), e materiais que contribuam para a eliminação do *eurocentrismo* nos currículos e para elevar a autoestima da criança negra (CAVALLEIRO, 2001). Nesse contexto de visibilidade, também se considera importante à inclusão do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Propiciar aos alunos uma educação que trate as relações raciais de forma positiva e visando as contribuições do povo africano para a formação da sociedade brasileira se torna fundamental para a elaboração de representações sociais positivas, que contrapõem os sentidos e imagens negativos ainda existentes nos diferentes espaços de socialização que a criança negra está presente.

De acordo com Costa (2013, p. 176), um dos desafios enfrentados na construção das representações sociais sobre as crianças negras em contexto

escolar "[...] é a tomada de consciência de que as diferenças são produzidas nos processos de interação entre o professor e a criança e da criança com seus pares e, portanto, não podem ser negadas", pelo qual necessita de estratégias e mecanismos que garantam a subversão de práticas discriminatórias e racistas que venham a ocorrer no contexto escolar.

Sendo assim, devem ser desenvolvidos mecanismos de sociabilidade nos espaços escolares, que garantam o direito a diversidade e quebra da homogeneização de sujeitos, contra a discriminação por causa da cor da pele. É inegável a existência de racismo e preconceito racial nas escolas brasileiras, pois ainda vivemos um mito da democracia racial, e são enfrentados cotidianamente dificuldades quanto à efetividade das legislações antirracistas, como afirma Dias (2005, p. 60): "[...] é preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a lei, segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem", sendo a escola principal espaço de efetivação,[238] um território propício à construção da cultura e consciência negra.

Dessa forma, as representações sociais encontradas nas leis e diretrizes aqui citadas, subsidiam ao profissional da educação matrizes para o seu trabalho educativo, norteamento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que construa uma sociedade cidadão, democrática e de valorização da infância e construção identitária das crianças negras. A história das crianças de séculos passados se une a de crianças negras e não negras do presente século, nas diferentes dimensões sociais, considerando os seus direitos e infâncias que por vezes são suprimidas ou negadas.

Figura 1 - síntese acerca das representações sociais sobre as crianças negras a partir das legislações.

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

[238] Segundo Alves, Barbosa e Ribeiro (2016, p. 332) educar para as relações étnico-raciais é parte da construção de sociedade justa e com equidade, em que são asseguradas igualdade e valorização da diversidade em respeito às diferenças.

O estudo das legislações educacionais supracitadas, consonantes as representações sociais sobre as crianças negras no âmbito escolar, demonstram significados existentes na luta por direitos e modificação dos sentidos e significados atribuídos ao negro, que constituem dois elementos relevantes: as concepções sobre o negro, as infâncias que se constituíram historicamente e socialmente, desenvolvidas desde o período colonial; a necessidade de abrangência e efetividade do reconhecimento, valorização e ensino da história e cultura dos negros no Brasil e na África por meio dos currículos oficiais e demais ações educativas, que por séculos na história do nosso país foi deturpada e negada, principalmente na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo sobre as representações sociais acerca das crianças negras, percebemos que há uma amplitude de pesquisas tendo em vista os significados atribuídos a essas crianças por meio de políticas educacionais, currículos escolares, práticas pedagógicas e atitudes no processo de socialização e educação. As incursões desenvolvidas demonstram uma gama de sentidos e significados sobre as crianças, na luta pelo reconhecimento e valorização de suas identidades e constituição sociocultural, ao qual percebemos desafios quanto ao ensino sobre a diversidade e diferenças existentes nos contextos escolares, que são permeados por particularidades e similitudes.

Dessa maneira, compreende-se que as representações sociais construídas socialmente interferem nas atitudes e comportamentos de professores (as) diante o ensino sobre a educação das relações étnico-raciais e do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, assim como seus conhecimentos a partir da formação docente. As representações sociais sobre as crianças negras exercem influências significativas no trato do racismo, preconceito e discriminação racial que ocorrem nos contextos escolares, seja para práticas antirracistas, seja pela negligencia e constituição de racismo velado.

As representações sociais a partir do estudo bibliográfico demonstram crianças negras significadas, em sua maioria, de forma negativa no desenvolvimento histórico, social e educacional no Brasil, que demonstra a urgência de circunstanciar a educação para as relações-raciais e tecer práticas pedagógicas que efetivem legislações antirracistas e currículos educacionais voltados à diversidade.

Os discursos contidos na lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, são resultados de reivindicações dos movimentos sociais negros que se desdobram desde o período pós-abolicionista, por meio de movimentos negros e militância individual pelo direito a educação e valorização do negro na sociedade brasileira. As crianças negras a partir dessas legislações educacionais ganham novo foco sócio histórico, por meio do ensino da história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, pela sua relevância no desenvolvimento social.

Estas inflexões são elementos para compreensão das concepções sobre as crianças negras, no espaço formativo da escola, ambiente de interações, integrações e reflexão de vivências e experiências dos sujeitos. As imagens que são elaboradas na subjetividade dos sujeitos se tornam fundamentais para posteriores estudos, para tecer um cenário atual sobre a educação para as crianças negras e no que está sendo realizado com base na diversidade, transcendo uma perspectiva que percebe a criança para uma que inclui esses educandos.

A pesquisa revelou que as representações sociais sobre as crianças negras estão pautadas no embate entre práticas racistas e mecanismos de combate a discriminação, racismo e preconceito racial no contexto e cotidiano escolar. Assim, necessita-se progredir no campo da educação para as relações étnico-raciais no que cerne as instituições escolares e, principalmente, atentarmos para a efetividade das legislações antirracistas que asseguram o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, como meio de colaboração para construção de representações sociais positivas sobre o negro e as crianças negras, com suas diversas infâncias ao decorrer da história do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil em documentos nacionais. **Revista Contemporânea de Educação,** vol. 11, n. 22, ago./dez. 2016. p, 312-331.

ARAÚJO, Débora Cristina de. A construção social da infância: uma outra história. *In.* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008.

ARAÚJO, Ilze Arduini de; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. Discriminação racial em sala de aula. *In.* FILHO, Guimes Rodrigues; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel (Orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais:** outras perspectivas para o Brasil. 1. ed. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012.

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude – o lado oculto do discurso sobre o negro. *In.* CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília-DF: outubro, 2004.

_____. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

_____. Parecer Conselho Nacional de Educação nº 003/2004. Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União,** mai. 2004. Seção 1, p.11.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas de São Paulo. *In.* BRASIL. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In.* CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Apresentação. *In.* COELHO, Wilma de Nazaré Baía [et al] (Orgs.). **A Lei nº 10.639/2003:** pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

COSTA, Regiane de Assunção. **A criança negra:** as representações sociais de professores de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2013.

DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. *In.* JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny (Orgs.). **Diálogos em psicologia social.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, 2012.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In.* DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DIAS, Luciana de O. Desigualdades étnico-raciais e políticas públicas no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.** v. 3, n. 7, mar./jun. 2012. p. 07-28.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **Aqui tem racismo!:** um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

FREITAS, Liliam Teresa Martins. Crianças negras, currículo branco na educação infantil e Codó-MA. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38. **Anais...** São Luís: UFMA, 2015.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In.* DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In.* BRASIL. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

_____; ARAÚJO, Marlene de. Estudo teórico sobre Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a Infância de 0 a 5 anos. *In.* COELHO, Wilma de Nazaré Baía [et al] (Orgs.). **A Lei nº 10.639/2003:** pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. História da Infância no Brasil. *In.* XII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** PUC-PR, 2015.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. *In.* SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. Représentations sociales: un domaine en expansion. In. JODELET, Denise (Org,). **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 2001.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX. *In.* FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade:** perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In.* MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, –método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Desenho e mapas: no entre-lugar da escuta. In. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Maria Menezes de; LOBATO, Huber Kline Guedes (Orgs.). **Pesquisa educacional entre representações sociais:** o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. *In.* BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC; SECAD, 2006.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva do educando negro. *In.* CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In.* BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

_____. Educação infantil e relações étnico-raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de pesquisa,** v. 44, n. 153, jul./set., 2014, p. 742-759.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In] visibilidade negra:** representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação:** um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paço Editorial, 2014.

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Jurídicas,** vol. 2, n. 3, 2011, p. 137-147.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras. *In.* MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor:** esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil, Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

A CRIANÇA E O QUILOMBO: REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE OS SABERES SOCIOCULTURAIS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO AMÉRICA/BRAGANÇA-PA

Raquel Amorim dos Santos
Universidade Federal do Pará / Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
rakelamorim@yahoo.com.br

Simei Santos Andrade
Faculdade de Dança da Universidade Federal do Pará / Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
simeiandrade@ufpa.br

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França
Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará/ Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
rcabral62@hotmail.com

RESUMO

O estudo analisa as representações de crianças sobre os saberes socioculturais na comunidade quilombola do América em Bragança-PA. A observação, o diálogo e a interação com crianças em seu cotidiano de aprendizagens no festejar, no brincar, no convívio com os mais velhos, nas expressões de religiosidade e nas relações com o meio em que vivem, foi fundamental para apreendermos as representações das crianças sobre os seus saberes socioculturais no quilombo. A metodologia se baseia na pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e etnográfico. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante e registros fotográficos (Etnofotografia). A análise dos dados foi realizada por meio do *dialogismo discursivo* com base em Bakhtin (2010). Os resultados do estudo revelam que os saberes socioculturais se inserem nesse contexto em que os conhecimentos tradicionais e a cultura própria do quilombo do América-PA vai sendo aprendida e ressignificada por uma nova geração que tem a possibilidade de viver e conviver em um lugar marcado por uma diversidade de experiências, visões de mundo e valores ancestrais vivenciados e partilhados pelo grupo. Concluímos que os festivos, a circulação nos diversos espaços do quilombo e seu entorno de manguezais, as brincadeiras, as interações, a realização de tarefas domésticas, bem como a participação em projetos e oficinas realizadas na comunidade permite às crianças um modo singular de viver sua infância, elaborando e reelaborando suas identidades de crianças bragantinas e quilombolas, reafirmando seu pertencimento no grupo, suas experiências

e seus saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio histórico e sociocultural do quilombo.

Palavras-chave: crianças; quilombo; saberes socioculturais.

INTRODUÇÃO

Esse estudo analisa as representações de crianças sobre os saberes socioculturais na comunidade quilombola do América em Bragança-PA. Pensar a criança quilombola é compreendê-la como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

As crianças quilombolas possuidoras de saberes próprios são consideradas "[...] atores da vida social desempenhando um papel ativo no seu próprio processo de socialização" (FAZZI, 2012, p. 37). Assim, os conhecimentos socioculturais, expressos por meio dos saberes, da identidade, da cultura (i)material (festejos, rituais, uso e tradições, entre outros), suas variadas formas de produção sociocultural vivenciadas pelas crianças são partilhadas por meio de trajetórias coletivas, laços de pertencimento, oralidade, memórias, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum de lutas e resistências (BRASIL, 2012).

As comunidades descendentes de quilombo são organizadas em unidades político-administrativas por meio do movimento quilombola e passaram a ser reconhecidas oficialmente com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), consubstanciado no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o qual assegura a propriedade de suas terras.

Segundo Moura (2004, p.32) os quilombos foram do ponto de vista da organização e de continuidade histórica a maior expressão de resistência à escravidão no Brasil. Para ele, o "[...] quilombo caracteriza-se basicamente pela sua conotação radical, como expressão da radicalidade contra o escravismo [...]. Nessa perspectiva de resistência, o "[...] quilombola é o homem que adquire, pela sua condição radical, a sua liberdade [...]. É somente no quilombo que ele adquire sua cidadania".

No quilombo havia uma mistura de costumes e tradições africanas e também portuguesas, inclusive do catolicismo, bem como aquelas indígenas, justamente pela forte influência da cultura europeia em detrimento da africana. Mas, alguns conseguiram sobreviver isolados e ficou realmente a margem dos grupos brancos. Nesse caso, o modo de viver e educar as crianças seguiria mais os costumes ancestrais de valorização das heranças deixadas pelos africanos (SCARANO, 2010).

A cultura quilombola, por ser um espaço de trocas e compartilhamento de conteúdo simbólicos-afetivos, e se dar a um contexto social, cultural e político específico, enfatiza as particularidades dos sujeitos que a constituem. É uma instância que preserva elementos culturais carregados de um passado histórico e social que propicia um posicionamento subjetivo ao reconhecer-se nesse passado.

As comunidades quilombolas são compreendidas como grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão do passado escravista (desigualdade racial junto com desigualdade econômica, etc.).

Igualmente, é importante considerar que estas comunidades são grupos que passaram a contar com um reconhecimento oficial de sua cultura e identidade, porém, continuam em conflitos fundiários o que nos remete a um passado associado às lutas por suas terras. A forma de se relacionar com a terra, a produção coletiva, as relações sociais comunais e a valorização de traços socioculturais expressam a importância do território e de suas significações identitárias para as crianças e as infâncias quilombolas (FURTADO; PEDROZA; ALVES, 2014).

Nos estudos realizados por Scarano (2010, p.121) as infâncias quilombolas historicamente foram desvalorizadas, não havia uma preocupação com seu bem-estar, sobretudo aquelas que não participavam do trabalho e não propiciavam lucros aos seus senhores. Porém quando atingia a idade de sete anos a criança "[...] começava a trabalhar [...] obedecendo às ordens de seus senhores: carregar seus pertences, buscar e levar correspondência, abaná-los etc".

De forma mais detalhada, procuramos sentir, ouvir e ver como as crianças desenvolvem ações sobre a cultura (i)material, como significam as coisas, objetos, palavras e como criam simbologias que estão inseridas nos seus mundos sociais e culturais (REIS, 2018), estando esse movimento ligado à formação de sua identidade.

PERCURSO METODOLÓGICO

Apoiados nos Estudos Sociais da Infância, nesta pesquisa nos apropriamos de procedimentos de pesquisa de campo da etnofotografia, na observação participante, nas conversas informais e na própria convivência com as crianças do Quilombo do América/PA, buscamos compreender que lugar as crianças têm nesta cultura, as características relevantes da infância quilombola, as práticas socioculturais desenvolvidas por elas, baseadas em suas vivências com a natureza, com o corpo, com os sentimentos e com a cultura local.

Para o estudo sobre as crianças e seus saberes socioculturais consideramos a pesquisa da etnofotografia fulcral por duas questões, primeiro a foto-

grafia é considerada como um meio de obter registros, os quais servem como fonte documental e pelo que ela representa enquanto texto imagético, segundo o dito popular "uma imagem fala por mil palavras"; segundo, a antropologia dispõe da etnografia enquanto ferramenta para estudar os grupos da sociedade, suas características sociais e culturais. A utilização da fotografia como instrumento principal na realização de um trabalho etnográfico, resulta-se na etnofotografia.

Importante destacar que a Antropologia Visual tem como um dos objetivos principais, fazer uso das tecnologias de som e imagem na prática de um trabalho de campo. Assim como, proporcionar narrativas visuais na exposição dos resultados de pesquisa para os diversos públicos (RIBEIRO, 2005, p.632). Conforme Leite (1988, p.88), além da produção fotográfica, convém ter um diário de anotações que forneça esclarecimentos e identificação dos registros fotográficos.

O estudo centra-se na abordagem de pesquisa qualitativa, por possibilitar que a realidade social seja compreendida como algo composto de múltiplas significações, de representações que carrega o sentido da intencionalidade. Para Chizzotti (2010) o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Minayo (2001) aponta que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, como fenômenos de aproximações sucessivas da realidade, uma combinação particular entre a teoria e os dados. Isso significa que o universo de significados, crenças, valores, atitudes, os saberes, enfim correspondem a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O uso de imagens nos registros do conhecimento contribui significativamente para identificar, analisar e entender o imaginário, as sensações e mesmo as realidades materiais (SIMONIAN, 2007). Assim, a fotografia, além de fornecer os detalhes que constituem a essência do objeto, esmera a observação através do próprio exercício de fotografar. "Ao ensinar-nos um novo código visual, a fotografia transforma e amplia nossas noções sobre o que vale a pena olhar e o que efetivamente podemos observar" (BARTHES, 1981, p. 25).

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante e registros fotográficos (Etnofotografia). A análise dos dados foi realizada por meio do *dialogismo discursivo* com base em Bakhtin (2010) e bibliografia especializada acerca da temática. Os discursos serão tratados sobre a ótica da transcrição total ou parcial, da compreensão e da interpretação dada aos discursos dos entrevistados.

O estudo foi realizado na comunidade quilombola do América, localizada em Bragança, no Nordeste do Pará, sito a Rodovia PA 458, Km 05 – VI do Acarajó (Ramal de Tamatateua). A área Quilombola do América possui 1.106. 178, 35 m^2, 110.618 hectares, perímetro 4.208,04 m.

Imagem 1 - Área da comunidade quilombola do América.

Fonte: Google Inc. (2018).

Certificado como comunidade quilombola pela Fundação Palmares, com a decisão publicada na edição do dia 02 de fevereiro de 2015 no Diário Oficial da União, o América mantém viva as tradições culturais dos descendentes de africanos escravizados, entretanto, o grupo tem de lidar com problemas diversos de infraestrutura, saneamento básico, saúde, habitação e educação.

Na comunidade existe apenas uma escola da rede municipal - a Escola Municipal de Ensino Fundamental Américo Pinheiro de Brito, na qual estudam cerca de 35 crianças, em três turnos, assistidas por três professoras.

QUILOMBO ENTRE HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

No Brasil, a escravidão teve início com a produção do açúcar na primeira metade do século XVI. Os portugueses traziam os negros africanos de suas colônias na África para utilizar como mão-de-obra escrava nos engenhos de açúcar do Nordeste. Os comerciantes de escravos portugueses vendiam os africanos como se fossem mercadorias aqui no Brasil. Os mais saudáveis chegavam a valer o dobro daqueles mais fracos ou velhos. O transporte era feito da África para o Brasil nos porões dos navios negreiros. Amontoados, em condições desumanas, muitos morriam antes de chegar ao Brasil e seus corpos eram lançados ao mar (SANTOS, 2010; MONTEIRO, 2010).

Mesmo considerando essa desumanização contra o povo negro, é inegável a participação dos escravos africanos nos grandes empreendimentos comerciais e culturais que marcaram a formação do mundo moderno e a criação do sistema econômico mundial. A mão-de-obra escrava alavancou a economia nacional, movimentando engenhos, fazendas, minas e cidades, porém a história da escravidão, mostra que luta e organização, marcadas por ato de coragem, caracterizam o que se convencionou chamar de "resistência negra", cujas formas variavam de insubmissão às condições de trabalho, revoltas, organizações religiosas, fugas, até aos chamados mocambos ou quilombos (MUNANGA; GOMES, 2006).

O negro, também, reagiu à escravidão, buscando uma vida digna. Foram comuns as revoltas nas fazendas em que grupos de escravos fugiam, formando nas florestas os famosos quilombos. Esses eram comunidades bem organizadas, onde os integrantes viviam em liberdade, por meio de uma organização comunitária aos moldes do que existia na África. Nos quilombos, podiam praticar sua cultura, falar sua língua e exercer seus rituais religiosos. O mais famoso foi o Quilombo de Palmares[239], comandado por Zumbi (CARRIL, 2006).

Segundo Moura (1981, p.16), a primeira referência a quilombo em documentos oficiais portugueses data de 1559, mas em 1740 a definição dada pelo rei de Portugal, respondendo a consulta do Conselho Ultramarino, define quilombo como "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles".

Para Moura (1981), o quilombo é uma forma de organização, aconteceu em todos os lugares onde ocorreu a escravidão, como forma de resistência e organização política.

> Essas comunidades de ex-escravos organizavam-se de diversas formas e tinham proporções e duração muito diferentes. Havia pequenos quilombos, compostos de oito homens ou pouco mais; eram praticamente grupos armados. No recesso das matas, fugindo do cativeiro, muitas vezes eram recapturados pelos profissionais de caça aos fugitivos (idem, 1981, p.12-13).

A "[...] quilombagem no Brasil era frutos das contradições estruturais do sistema escravista e refletia, na sua dinâmica, em nível de conflito so-

[239] A Guerra dos Palmares foi um dos episódios de resistência escrava mais notáveis na história da escravidão do Novo Mundo, não há como negar que as comunidades palmarinas, dada a extensão territorial e a quantidade de escravos fugitivos que acolheram, tornaram-se o maior quilombo na história da América portuguesa. Suas origens datam do início do século XVII, mas sua formação como grande núcleo quilombola se deu apenas no contexto da invasão holandesa de Pernambuco, quando diversos escravos se aproveitaram das desordens militares e fugiram para o sul da capitania. As comunidades que então se organizaram resistiram a diversas incursões da Companhia das Índias Ocidentais e, após a expulsão dos holandeses, a ataques das tropas luso-brasileiras (MARQUESE, 2006; MONTEIRO, 2010).

cial, a negação desse sistema por parte dos oprimidos" (MOURA, 1981, p. 12-13). De inspiração africana, os quilombos brasileiros constituíram-se estratégias de oposição, "[...] a uma estrutura escravocrata, pela implementação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos" (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 60).

Desse modo, os laços de solidariedade e o uso coletivo da terra formaram as bases de uma sociedade fraterna e livre das formas preconceituosas e de desrespeito a sua humanidade. Assim, tendo como marcas incontestes a resistência e a organização, essas comunidades negras rurais passaram a empreender uma luta pelos direitos à liberdade, cidadania e igualdade, no conjunto das reivindicações pela posse da terra, bens considerados sagrados e formadores de uma identidade étnica (SILVA, 2007; GARAVELLO, 2008; SANTOS, 2010).

Com a falta de mão de obra para a lavoura, a decadência do cultivo do cacau, posteriormente arroz e outros produtos foram se acentuando. A importação de escravos negros para toda a Colônia se tornou uma reivindicação à Coroa portuguesa pela necessidade de se fazer ressurgir o cultivo desses produtos com força de mercado, mas principalmente para o trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar do nordeste brasileiro.

Na Amazônia, os negros chegam em meados do século XVIII. Foram empregados nos canaviais e nas lavouras de arroz e algodão (SALLES, 2005). Além de serem colocados nas casas dos senhores e nas atividades domésticas, as mulheres eram as que mais se ocupavam dos trabalhos da casa grande. Para as escravas conceber um filho não consistia em receber uma bênção, mas para os donos tinha certo valor, pois se tornavam amas de leite para alimentarem seus filhos; para as escravas, parir significava a garantia de sobrevivência dos filhos dos senhores, já para seus filhos a desnutrição e a morte eram certas.

A escassez de leite materno e a falta de cuidados adequados aos recém-nascidos, em virtude de terem que retornar aos afazeres da casa e da roça em três semanas, deixando os pequenos aos cuidados de idosos e outras crianças, causavam um alto índice de mortalidade infantil entre as crianças escravas, pois a vida do pequeno negro era pouco valorizada (SCARANO, 2010). Ressalta-se ainda que as crianças maiores (meninos) acompanhavam os homens nos serviços pesados da lavoura.

A lavoura da cana-de-açúcar se expandiu pelas margens dos rios da Amazônia, onde se instalaram engenhos com uma numerosa população de escravos (SALLES, 2005), em cujos locais as crianças se faziam presentes como força de trabalho na lavoura. Além disso, elas podiam também ser tiradas dos pais a partir dos sete anos e vendidas para outros senhores (SCARANO, 2010). Neste período, o nascimento de crianças "[...] fruto da união, nem sempre fortuita, de homens brancos e mulheres "de cor", escravas ou livres [...]" (SCARANO, 2010, p. 121) era muito comum.

Com a mata densa da Amazônia, a fuga de negros em busca de liberdade era intensa para o interior da floresta, no Pará, resultando na formação de quilombos em vários pontos da Província, os quais se tornaram espaços de resistência e luta (SALLES, 2005). Em 1856 a população de cor (livre e escrava) do Pará era de 85.029 indivíduos, segundo dados do Relatório apresentado pelo Presidente Sebastião Rego Barros à Assembleia Legislativa do Estado, na sessão de 7 de fevereiro deste mesmo ano. Desse total, 26.195 eram menores: escravos pretos, escravos pardos, pretos livres, pardos livres; havia ainda uma população de 20.556 escravos cadastrados sem quaisquer informações sobre eles referentes a cor, sexo e idade (SALLES, 2005).

Os dados acima revelam que as crianças representavam uma parcela considerável do contingente populacional do século XIX na região amazônica, embora, "[...] a desvalorização com que eram tidos os escravos, sobretudo as escravas e mais ainda as crianças, pouquíssimos mencionadas em assuntos de vida diária nos documentos oficiais que tratam da região [...]" (SCARANO, 2010, p. 119), demonstra a falta de interesse em explanar como viviam, especificamente mulheres e crianças negras, nessa parte do Brasil.

AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS

A infância das crianças quilombola da Amazônia bragantina tem particularidades próprias elencadas pelas pesquisadoras na observação participante, expressam representações que foram se constituindo na cotidianidade das populações que compõem esse território. Para Chartier (1994), as representações são consideradas como "[...] representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem" (CHARTIER, 1994, p.104). Perceber a criança quilombola na sua singularidade é ver "[...] essa criança real, concreta, que cresce entre a gente e o rio, entre a gente e os peixes, entre a gente e as árvores **[entre a gente e o mangue]**, entre a gente e a gente [...]" (TEIXEIRA, 2009, p. 18 – grifo nosso), que cria e recria sua história de vida com narrativas simples encharcadas nas culturas do lugar - a Amazônia bragantina - cultura essa que não se resume a cultos ou a costumes, mas às estruturas de sentido através das quais os homens configuram a sua experiência (GEERTZ, 1989).

Nessa Amazônia "[...] a criança cresce e acumula na memória mil fragmentos de saber e de discurso que, mais tarde, determinarão sua maneira de agir, de sofrer e de desejar" (CERTEAU; GIARD, 2013, p. 205). Assim, consideramos a criança um sujeito praticante da vida cotidiana, como nos referenda Certeau (2014), e que perpetra a vida cotidiana por meio das dimensões que envolvem a sua personalidade. Na perspectiva dos Estu-

dos Sociais da Infância, a criança, como sujeito social, tem a capacidade de assimilar a realidade na qual está inserida e ao mesmo tempo exercer outras capacidades que possibilitam a manipulação das coisas. Logo, refletir o cotidiano da criança quilombola inserida na categoria infância "[...] nos possibilita distinguir que as suas características não se constroem da mesma forma em todos os lugares, uma vez que esta adquire as cores e os temperos do tempo e do lugar [...]" (LOPES, 2012, p. 37).

Assim, podemos considerar que a criança está inserida no seu cotidiano, no seu ambiente imediato (HELLER, 1987) e se apropria dele; é capaz de reconhecê-lo como sendo seu próprio mundo, portanto, o espaço da experiência cotidiana é um território de significações. Pensar a espacialidade da infância e da criança quilombola do Norte do Brasil requer uma análise mais sólida sobre que espaços (geográficos, políticos e sociais) elas têm ocupado ao longo de suas trajetórias de lutas e resistências.

Para Hall (2006, p. 72) o lugar é "[...] o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas [...]". Neste sentido, Lopes e Vasconcellos (2005) afirmam que as crianças nascem num determinado período histórico, em algum espaço, pertencem a um certo grupo cultural, estabelecendo, neste contexto, suas interações sociais e construindo suas identidades.

Assim, é objetivo neste estudo a análise das fotografias da comunidade quilombola da América, se justificando pela relevância de perscrutarmos os enunciados discursivos de Bakhtin 2010, do texto imagético. Na imagem 2, o discurso insurge anunciando que as crianças se apropriam, apesar da pouca idade, do território, circulam livremente pela comunidade quilombola, Para Lopes e Vasconcelos (2005), as crianças estão nos espaços e se apropriam destes, e ao fazê-lo vão (re)construindo e tomando posse de outros, formando suas territorialidades.

Imagem 2 - As crianças na comunidade quilombola do América.

Fonte: Acervo do NEAFRO (2018).

O barracão do quilombo, lugar em que se revelam os saberes socioculturais se inserem nesse contexto em que os conhecimentos tradicionais e a cultura própria do quilombo do América-PA são repassados aos membros do quilombo. Trata-se da "fala" narrada pela imagem 3, em que as crianças expressam no seu brincar com os outros no barracão, elaboram e re-elaboram, dando sentido à vida em comunidade quilombola, se o brincar é social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história e os colegas (NAVARRO, 2009). É o espaço da construção de uma experiência de vida, é conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural. Pois para Vygotsky (1984), a constituição do ser humano se dá na relação dialética com o outro, ele se desenvolve à medida que interage no meio social, se humaniza pelas suas relações e experiências sociais.

Imagem 3 - As crianças no barracão da comunidade quilombola do América.

Fonte: Acervo do NEAFRO (2018).

Não há na comunidade quilombola do América como podemos observar nas imagens 2, 4 e 5, uma rua se quer asfaltada, áreas recreativas inexistem também. Logo, é necessário que as crianças usem a imaginação para criar os seus próprios brinquedos, como a baladeira, perna de pau, a peteca, e outras, reinventar brinquedos e brincadeiras, torna a infância mais divertida. As culturas infantis, estão intimamente ligadas ao cotidiano das crianças. Na etnofotografia podemos observar a infância vivenciada pelas crianças que brincam num espaço em plena floresta da Amazônia bragantina, expressando, cada uma à sua maneira, mediante as ações que compõem as práticas culturais infantis, suas experiências, por meio das quais apreendem o mundo (SOUSA, 2014), e que as torna um ser singular, em que as crianças de formas inventivas e variadas mostram suas relações com seus pares e com o espaço (ARENHART, 2016).

Imagem 4 - A criança da comunidade quilombola do América brincando no quintal.

Fonte: Acervo do NEAFRO (2018)

Na imagem 5, o discurso anuncia que a brincadeira é livre e o brinquedo tem um valor simbólico que domina a função do objeto, ou seja, o simbólico torna-se a função do próprio objeto. Um cabo de vassoura que pode se transformar em cavalo ou espada, pode exemplificar esta relação entre função e valor simbólico Brougère e Wajskop (1997). A função do brinquedo lego pode mudar nas mãos de uma criança que, simbolicamente, o transforma em uma arma, lembrando a violência que permeia toda a sociedade. Assim, as brincadeiras expressam as questões que afetam diretamente as crianças e que os quilombos também sofrem com representação da violência.

Imagem 5 - A criança da comunidade quilombola do América, brincadeiras na rua.

Fonte: Acervo do NEAFRO (2018).

A criança quilombola constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. É importante permitir que as crianças brinquem espontaneamente, pois elas precisam aprender a resolver seus conflitos, no entanto, o mediador deve estar sempre presente para, quando necessário, interferir.

CONCLUSÃO

Este estudo analisa as representações de crianças sobre os saberes socioculturais na comunidade quilombola do América em Bragança-PA. Vale ressaltar que o tema não se esgota, ao contrário, que possa provocar outros questionamentos para profícua discussão, os resultados do estudo revelam que os saberes socioculturais se inserem nesse contexto em que os conhecimentos tradicionais e a cultura própria do quilombo do América-PA vai sendo aprendida e ressignificada por uma nova geração que tem a possibilidade de viver e conviver em um lugar marcado por uma diversidade de experiências, visões de mundo e valores ancestrais vivenciados e partilhados pelo grupo.

Concluímos que os festivos, a circulação nos diversos espaços do quilombo e seu entorno de manguezais, as brincadeiras, as interações, a realização de tarefas domésticas, bem como a participação em projetos e oficinas realizadas na comunidade permite às crianças um modo singular de viver sua infância, elaborando e reelaborando suas identidades de crianças bragantinas e quilombolas, reafirmando seu pertencimento no grupo, suas experiências e seus saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio histórico e sociocultural do quilombo.

A conceituação desse tipo de trabalho apresenta uma das diversas formas de utilização da fotografia alheada a etnografia a etnofotografia, empregada neste estudo como material de resgate e suporte de análise para elucidar o objeto de estudo, qual seja, as representações de crianças sobre os saberes socioculturais na comunidade quilombola do América em Bragança-PA. O discurso enunciado nas fotografias expressa que as representações das crianças quilombolas se apropriam do território, expressando na subjetividade o sentimento de liberdade, dessa forma, as brincadeiras ocorrem em todos os espaços e o brinquedo tem um valor simbólico que domina a função do objeto, ou seja, o simbólico torna-se a função do próprio objeto. Assim, as brincadeiras expressam as vivências diretamente das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e Antropologia**: Olhares ForaDentro, São Paulo: Estação Liberdade, 2002. ARRUTI. José Mauricio. Quilombos. In: **Raça: Perspectivas Antropológicas**. [org. Osmundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – 4. ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

BARTHES, Roland. **A câmara clara.** Lisboa: Edições 70, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010, p.425-495.

CARRIL, L. de F. B. Quilombo, território e geografia. **Agrária**, São Paulo, n. 3, p. 156-171, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ª. ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2010.

CUNHA Jr., Henrique Antunes. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 129, fevereiro, 2012, p.158-167.

FAZZI, Rita de Cássia. Pesquisa com crianças e a questão racial. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociologia, XXIX. In. **Anais...** Santiago: Universidad de Chile, 2013.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da Psicologia Cultural. In: **Psicologia & Sociedade**, 26(1), 106-115. Brasília: UnB, 2014.

GARAVELLO, M. E. P. E. Artesanía con fibra de banano en la perspectiva de la multifuncionalidad en comunidades quilombolas. **Interciencia**, Caracas, v. 33, n. 1, p. 34 – 40, 2008.

GOMES, F. dos S. **Histórias de quilombolas:** mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARQUESE, R. B. A dinâmica da escravidão no Brasil. Resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 74, 2006, p.107-123.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Clóvis. Formas de resistência do negro escravizado e do afro-descente. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **O negro na sociedade brasileira:** Resistência, participação, contribuição. Fundação Cultural Palmares. Brasília, 2004.

MONTEIRO, Elias de Pádua. **Descendentes de Antigos Escravos:** Os Kalungas. Universidade Federal de Goiás. Escola de Veterinária. Programa de Pós--Graduação em Ciência Animal, 2010, p.1-16.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo, Editora Global, 2006.

SANTOS, J. B. Território, Direito e Identidade: uma análise da comunidade quilombola da Olaria em Irará, Bahia. **Antíteses**, Ahead of Print. v. 3, n. 5, jan./jun. 2010.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In]visibilidade negra:** representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

SILVA, J. A. N. Condições sanitárias e de saúde em Caiana dos Crioulos, uma comunidade Quilombola do Estado da Paraíba. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.16 n. 2, p. 111 – 124, 2007.

GEERTZ, Clifoord. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HELLER, Agnes. A concepção de família no estado de bem-estar social. **Revista Serviço Social e Sociedade,** São Paulo, Cortez, ano 8, n. 24, 1987.

LOPES, Adrea Simone Canto. **A construção da identidade ribeirinha da infância na Amazônia Ribeirinha:** Ilha de Cotijuba Belém - Pará. 212f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Porto Alegre - RS, 2012.

LOPES, Jader J. M; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância:** reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão.** 3. ed. Belém: Instituto de Artes do Pará, 2005

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7.ed. – São Paulo: Contexto, 2010, p. 107-136.

SIMONIAN, Ligia. Introdução. IN: KAHWAGE, Claudia. RUGGERI, Sandro (orgs.). **Imagem e pesquisa na Amazônia:** ferramentas de compreensão da realidade. Belém: Alves Gráfica e editora, 2007, p.16-52,

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia.** 294f. Tese (Doutorado em Psicologia). Belém-PA: Universidade Federal do Pará, 2009.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA BRAGANTINA-PA

Deidiane Costa Guimarães
deidianeguimaraes5@gmail.com

Raquel Amorim dos Santos
rakelamorim@yahoo.com.br

Ana Paula Vieira e Souza
paulladesa@gmail.com

Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança
Faculdade de Educação, Bragança, Pará, Brasil.
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais

RESUMO

A pesquisa objetivou analisar os discursos de documentos oficiais presentes no Plano de Educação do Estado do Pará, Plano Municipal de Educação do Município de Bragança-PA e Resoluções do Conselho Estadual de Educação do Pará e Conselho Municipal de Educação de Bragança-PA sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 na Educação Infantil. O presente estudo é de abordagem qualitativa, com aplicação da pesquisa documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A análise dos dados foi realizada por meio da enunciação discursiva com base em Bakhtin (2003). Os resultados do estudo revelam que os discursos sobre a legislação antirracista no Plano Municipal para a Educação Infantil se voltam para a inserção dessa temática na perspectiva da Educação Escolar Quilombola, com a elaboração de calendário escolar, planejamento, currículo que visem atender as demandas desta população de acordo com sua realidade. Das Resoluções municipais analisadas somente a Resolução nº 001 de janeiro de 2017 ressalta nos discursos o trabalho para com a autoestima da criança negra, por meio da valorização da cultura africana e afro-brasileira, firmados na perspectiva da Educação Escolar Quilombola. No que compete as análises das Resoluções estaduais, os discursos referentes à educação de crianças não perpassam pela temática, o que demonstra a invisibilidade tratada pela legislação para com a educação da diversidade de crianças atendidas por este nível de ensino. Nos discursos do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, os enunciados preconizam sobre o atendimento das populações quilombolas na Educação Infantil em suas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta de vagas, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

contribuir com a alfabetização e o letramento, com aprendizagem adequada das crianças quilombolas. Concluímos a necessidade de ampliação dos debates sobre as relações étnico-raciais no sentido de que a Lei nº 10.639/2003, seja efetivamente implementada no currículo da Educação Infantil, com vista ao reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana na Amazônia Bragantina.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Lei nº 10.639/2003; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este estudo é um desdobramento, a partir das atividades de pesquisa desenvolvidas na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança, por meio do projeto de pesquisa intitulado *Política Curricular e Relações Étnico-raciais: Diagnóstico da Implementação da Lei nº 10.639/2003 no Currículo da Educação Básica e Superior na Amazônia Bragantina*, através do plano de trabalho *Lei Nº 10.639/2003: Um Estudo sobre a Implementação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica e Ensino Superior em Bragança-PA*, em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA), tendo como apoio a Faculdade de Educação da UFPA - Campus Bragança e financiamento da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós Graduação, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC/Interior).

O presente estudo teve como objetivo analisar os discursos de documentos oficiais para a Educação infantil acerca da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos oficiais da educação brasileira. A presente legislação surge como uma resposta as reinvindicações dos movimentos sociais negros brasileiros, em prol de uma educação que promova o reconhecimento, reparações, e a valorização identitária, cultural e histórica dos negros no Brasil.

A inserção de temáticas antirracistas no currículo da educação básica visa resgatar as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política, por meio do ensino de conteúdos que busquem apresentar a importância da população negra na constituição da sociedade brasileira, de modo a subverter a invisibilidade ocasionada por concepções eurocêntricas que se propagaram historicamente em todos os campos sociais (HASENBALG, 2005) inclusive nos currículos e políticas educacionais (CARNEIRO, 2012).

Em conformidade, Cavalleiro (2001, p. 145) ressalta que

> Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de

convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira.

O espaço escolar tem se configurado enquanto um lugar de disputas e desigualdades. A partir dessa realidade destacamos a importância de serem trabalhadas as áreas do conhecimento a partir da diversidade, com vista a possibilitar a construção positiva da identidade racial da criança negra, assim como respeito, reconhecimento acerca das diferentes culturas pelas crianças, a considerar o passado excludente esse grupo social vivenciou.

A educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando se demarcar a partir de um passado antidemocrático (ROSEMBERG, 2012, p. 12). Legalmente essa etapa da Educação integrou o sistema de ensino a partir de 1996, apresentando-se como primeira etapa da educação básica, compreendendo as creches, para crianças de até 3 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

A Educação Infantil é definida como a primeira etapa da Educação Básica, que tem como princípio o cuidar e o educar em conjunto com as dimensões do brincar e interagir, buscando o pleno desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos educandos (BRASIL, 2013), elementos esses a serem considerados na construção de políticas educacionais e políticas curriculares.

A Educação por se apresentar como campo de disputa têm atores sociais que reivindicam continuamente por mudanças quanto à estrutura curricular e pedagógica, com o intuito de que todos possam ter os mesmos direitos educacionais, a exemplo dos movimentos negros. Assim, uma das principais reinvindicações foi a inserção do estudo sobre a história e cultura do negro na sociedade brasileira, sendo atendida pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que toram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino das redes pública e privada do país.

Apresentando-se como umas das mais importantes mobilizações no campo das relações raciais na educação, “a aprovação e a implementação da Lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra” (ROSEMBERG, 2012 p. 33). Nesse sentido, tais legislações devem ser reverberadas em documentos oficiais tanto das redes de ensino quanto das unidades educacionais.

METODOLOGIA

O presente estudo centra-se na análise qualitativa e documental, sendo a descrição minuciosa, cuidadosa, importante por captar o universo das

diferentes percepções, das emoções e das interpretações a partir dos enunciados presentes no contexto dos documentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os documentos analisados foram o Plano de Educação do Estado do Pará, Plano Municipal de Educação de Bragança-PA, e resoluções do Conselho Estadual de Educação do Pará e Conselho Municipal de Educação de Bragança-PA concernente à implementação da Lei nº 10.639/2003 na Educação Infantil.

A sistematização de levantamento se delineou da seguinte maneira: a) levantamento dos documentos; b) leitura dos documentos na íntegra, buscando identificar nesses escritos os descritores: Relações Étnico-raciais, Lei nº 10.639/2003, Educação Infantil, a fim de compreender os discursos contidos nos documentos acerca da temática.

Para abordagem de análise utilizamos a enunciação discursiva com base em Michael Bakhtin (2003), que considera todo enunciado como um elo na comunicação discursiva. Assim, as concepções contidas nos documentos apresentam elementos de significação que compreendem intencionalidades a partir de enunciados textuais, que refletem a realidade, interações e discussões tecidas por diferentes sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões tecidas nesta seção se pautam nos documentos oficiais: Plano Estadual de Educação e resoluções estaduais, bem como o Plano Municipal de Educação de Bragança-PA e resoluções municipais, com vista a analisar os discursos que remetem à implementação da Lei nº 10.639/2003 no currículo da Educação Infantil da Amazônia Bragantina.

Entende-se que a obrigatoriedade da inclusão da temática no currículo da educação básica consiste em combater um sistema desigual e excludente racialmente que se propagou ao decorrer da história do Brasil e que contribua para a valorização das raízes afro-brasileiras e africanas, antes invisibilizadas nos currículos educacionais.

Os resultados acerca da legislação antirracista no Plano Municipal no que competem à discussão para a Educação Infantil se voltam para a inserção da temática na perspectiva da Educação Escolar Quilombola, com vista à elaboração de calendário escolar, planejamento e currículo que visem atender as demandas desta população de acordo com sua realidade cultural e social.

A modalidade da educação quilombola está inserida nos diversos contextos que propõem garantir espaços institucionais de educação formal, a fim de possibilitar à superação da posição subalterna no sistema educacional na qual a população negra foi legitimada historicamente. Portanto:

> É imprescindível considerar que a garantia da Educação Escolar Quilombola como um direito das comunidades quilombolas

> rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua: a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a alimentação que respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; a inserção da realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes quilombolas e não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação (BRASIL, 2012).

Evidencia-se nos discursos a importância da inclusão da temática no calendário escolar, de forma que apresente aos alunos datas importantes conquistadas a partir de lutas históricas a exemplo do Dia da Raça. Outro elemento presente é o trabalho pedagógico sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no planejamento e currículo escolar, a compreender que estas ações se tornam mecanismo que compete à desconstrução de estigmas, estereótipos e desigualdades que ainda estão presentes nos espaços escolares.

Nesse sentido, "fazer justiça social na escola de hoje [...], significa assegurar as condições pedagógicas e organizacionais para se alcançar mais **qualidade nas aprendizagens**" (LIBÂNEO 2004, p. 9 – grifo nosso). Essa garantia de equidade de aprendizagens com qualidade perpassa pelas relações entre conhecimento escolar e os sentidos e significados atribuídos ao negro na sociedade.

Gomes (2005) aponta que a escola avance nas relações entre saberes escolares, realidade social e diversidade étnico-cultural, sendo essencial que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional, como um processo repleto de dimensões como ética, identidades, diversidade, sexualidade, cultura, relações raciais, dentre outras. Desse modo, a abordagem dessa temática não resume na transformação destes saberes em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a clareza destes processos enquanto constituintes da formação humana, e enquanto um processo que acontece no próprio cotidiano escolar. Em conformidade com isso, vemos a necessidade de que a escola trabalhe em sistema de colaboração de modo que atenda a diversidade de alunos e contribuía para que a construção de identidades a

partir de um sistema que atenda a pluralidade de sujeitos, visando a valorização pela riqueza de conhecimentos que a diversidade possibilita a sociedade.

Assim, Coelho (2016, p. 92) afirma que "discutir diversidade e desigualdade na escola não é tarefa fácil, sobretudo na inexistência de repertorio teórico-conceitual para o enfrentamento da temática". Desse modo, as atribuições positivas quanto a obrigatoriedade das discussões acerca da temática na educação básica, sobretudo na educação infantil até por ser um campo que visa o desenvolvimento intelectual do aluno, a construção de identidade, e valores. Conforme expresso acerca da atribuição da educação ofertada para as crianças no nível de educação infantil

> O desenvolvimento integral da criança depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998 p.24).

Proporcionar às crianças a diversidade de temáticas possibilita que desconstrua muitos estereótipos criados socialmente (COELHO, 2009; SANTOS, 2009, 2014; SCHWARCZ, 1993), e para que se efetive uma educação democrática que valorize as particularidades e diferenças dos sujeitos.

Portanto, os discursos expressos nos documentos compreendem ações de caráter afirmativo para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 no âmbito da educação básica, compreendendo este processo como fundamental para a construção e desenvolvimento da educação como direito legais e valorização de identidade da cultura negra, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004; GOMES, 2012) que atenda as necessidades educacionais de todos os sujeitos de maneira igual. Contribuindo desse modo, para uma educação que valorize a diversidade presente no campo educacional (COELHO, 2009; SANTOS 2009, 2014).

Das Resoluções municipais analisadas somente a Resolução nº 001 de janeiro de 2017 ressalta nos discursos o trabalho para com a autoestima da criança negra, por meio da valorização da cultura africana e afro-brasileira, firmados na perspectiva da Educação Escolar Quilombola. Este discurso torna-se muito significativo, pois com evidenciado nem estudo como o de Cavalleiro (2000) existe um silenciamento acerca da questão racial pela escola. Assim trabalhar questões acerca da autovalorização significa romper com os modelos padrões imposto socialmente.

Conforme Botelho, (2000, p.34),

> "A precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre o negro na sociedade brasileira desencadeiam um processo que conduz à socialização dos negros

> em direção ao embranquecimento e ao desmantelamento da identidade negra. Na falta de modelos identificatórios positivos, o[a] aluno[a] negro[a] é conduzido[a] a negar a identidade de seu povo de origem, em favor da identidade do "outro" – o branco – apresentado como superior. A maioria das situações escolares favorece uma atitude de não aceitação e de distanciamento dos valores da ancestralidade africana".

De acordo com o autor supracitado, um espaço educacional que apresente a ausência de métodos que visem o combate à desigualdade racial, contribui para manter vivo e, sobretudo operante, as situações de desigualdades, discriminações e racismo. "A escola é então apontada como um ambiente de reprodução de diversas formas de racismo e valorização do ideal "branco". As crianças aprendem, internalizam e reproduzem as representações racistas ali veiculadas" (RODRIGUES 2011, p. 4). Assim, torna-se "possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas" (CNE/CP 01/2004).

O preconceito e o racismo presente na educação infantil segundo Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2010), não ocorre tal qual ocorre no ensino fundamental. Todavia, este se apresenta nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças, nos jogos e nas brincadeiras entre as mesmas. Entretanto estas situações podem se fazer presente nas crianças e nos adolescentes do ensino fundamental e médio. No entanto, a implementação da Lei nº 10.639/2003 contribui para mudar o cenário de exclusões e situações desiguais ao possibilitar a desconstrução de discursos estereotipados, assim como as posturas que propagam o preconceito, a discriminação e as desigualdades dentro dos espaços educacionais em todos os níveis e modalidades.

Quando tratamos acerca da legislação antirracista no currículo da educação, estamos apontando para um mecanismos que desconstrua o cenário e acene para ações afirmativas dentro dos espaços de formação, seja ele desde a Primeira infância, ou em nível de formação profissional, de modo que possibilite vivenciar uma igualdade de oportunidades para os sujeitos antes invisibilizados. Neste sentido, Gomes *apud* Munanga (2005), enfatiza que:

> Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transforma-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (GOMES apud MUNANGA, 2005, p.147).

Compreendendo a Lei como um mecanismo de superação das desigualdades existentes nos espaços sociais e, sobretudo nos educativos, nas relações, e nas ofertas de educação, avançará no sentido de uma sociedade mais justa com as diferenças, com a diversidade de culturas, garantindo que todos avancem através de igualdade de oportunidade, acesso e continuação dos estudos.

Nos discursos do Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, os enunciados preconizam sobre o atendimento das populações quilombolas na Educação Infantil em suas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta de vagas, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender as especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; contribuir com a alfabetização e o letramento, com aprendizagem adequada das crianças quilombolas.

Conforme ressaltado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012) "deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento" (2012, p.8), assim como o currículo precisa ser "aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas (Idem, p.6)" assegurando desse modo uma educação de qualidade, e que ofereça subsídios para o seu desenvolvimento integral.

As atribuições positivas acerca destes discursos contribui ao considerar práticas que resultem em aprendizagem de valores (FREIRE, 1996, 1999), a partir do convívio com as diferenças, do fortalecimento da ética, autovalorização, garantindo que seja efetivado o direito negado historicamente por uma educação eurocêntrica, que invisibilizou sujeitos sociais (BRASIL 2004). Assim, a implementação da Lei nº 10.639/2003, é uma resposta a séculos de invisibilidade de sujeitos históricos no contexto educacional (GOMES, 2011).

A inserção e ampliação das discursões na sociedade, e nos territórios quilombolas contribuirão para a desconstrução de estereótipos criados socialmente acerca da população negra, assim como possibilita que a comunidade negra possa construir uma identidade positiva de si a partir da efetividade da temática racial nos currículos da educação brasileira (GOMES, 2006; COELHO, 2009; SANTOS, 2009, 2014).

No que compete às análises das Resoluções estaduais, os discursos referentes à educação de crianças não perpassam pela temática, o que demonstra a invisibilidade tratada pela legislação para com a educação da diversidade de crianças atendidas por este nível de ensino. Para Gomes (2002) é importante construir novas práticas pedagógicas, novos materiais didáticos, abrir debates, estabelecer diálogo com a comunidade negra, com o movimento negro, com os grupos culturais de tradição africana. Para que possamos conhecer o

que os negros pensam sobre a escola, e, para isso se faz necessário tomar o negro como sujeito e compreender como ele pensa sobre a educação e a cultura a partir de seus próprios termos e não a partir de impressões ou especulações alheias.

Conforme evidenciado nas analises das resoluções os discursos não preconizam acerca da temática para a educação infantil, assim sendo expresso que o caráter das legislações estaduais perpassam outros campos, e ressalta a invisibilidade dada a educação infantil como parte da educação básica. A saber, não se trata apenas de uma modelo único de educação, assim como uma educação que privilegiei apenas determinado grupo social, mas um educação que comtemple o todo, por meio de metodologias diversificadas, possibilitando que a educação não perca de vista a missão de transformar, de modificar e possibilitar mudanças significativas nos sujeitos.

A obrigatoriedade na implementação da Legislação antirracista no currículo da educação busca ressignificar história e da população antes invisibilizada, de acordo com a reflexão de Félix (1998, p. 19),

> [...] a resposta se encontra no fato de que as decisões do cotidiano da sociedade passam pelas instâncias do político, do econômico e do cultural e são definidas em nível ideológico; e sabemos também que todo o povo que tiver 'a história na mão' como instrumento de construção, isto é, quem tiver memória e consciência histórica, com mais segurança, será dono do seu presente e do seu futuro.

O conhecimento acerca de seus direitos e sobre sua historia possibilita a construção de autovalorização. Nesse sentido a ampliação de debates sobre a implementação da Lei 10.639/2003, e sobre tudo a efetivação nas bases curriculares da educação possibilita que o processo formativo da população negra, por meio da obrigatoriedade assuma uma postura de desconstrução acerca da imagem negativa que se propagou historicamente, e possibilite que os espaços escolares sejam espaços que reflitam a riqueza de culturas por meios das relações entre a diversidade de sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos presentes nos documentos tornam-se fundamentais para a construção de uma educação plural que vise atender aparte da igualdade as crianças bragantinas. A educação infantil tem suas finalidades enquanto primeiro ciclo de construção de identidades das crianças, assim sendo a abordagem da temática racial deve ser trabalhado no sentido de possibilita a criança negra a construção de uma identidade positiva, a autovalorização pela sua cultura e por suas particularidades. Assim como possibilita as demais crianças a concepção de que a diferença de cor da pele ou cultura não deve

ser motivo para invisibilizar, no entanto deve construir postura de valorização, de modo que contribua para as relações ocorram de modo natural sem evidencias de discriminações, racismo, preconceitos.

Os resultados nos apontam à discussão enquanto um saber necessário e que deverá ser efetivado dentro dos espaços educacionais. Assim torna-se importante que os profissionais que atuam na escola, desde a educação infantil, tenham clareza de suas atuações, questionem e reflitam acerca de suas práticas pedagógicas cotidianamente, de modo que possibilite em uma ação de construção de posturas e discursos que por vezes reforçam as situações de racismo, situações estas que interferem significativamente na autoestima das crianças negras, constroem uma imagem negativa acerca de seu pertencimento étnico. A implementação destes discursos na realidade das instituições educacionais corrobora na construção de uma sociedade mais plural e democrática, tendo em vista a garantia de direitos sociais e, sobretudo educacionais, inclusive de aprendizagem e de respeito por suas raízes étnicas e raciais.

Concluímos a necessidade de ampliação dos debates sobre as relações étnico-raciais nos espaços sociais e, sobretudo na educação no sentido de que a Lei nº 10.639/2003, seja efetivamente implementada no currículo da Educação Infantil, com vista ao reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana na Amazônia Bragantina.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1992) **Estética da criação verbal.** 4ª edição (nova tradução a partir do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 20 de dezembro de 2003, altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". In: Diário Oficial [da] República Feder ativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal, DF. 10 de jan., 2003.

BOTELHO, Denise Maria. Aya nini (Coragem). **Educadores e Educadoras no enfrentamento e práticas racistas em espaços escolares**. São Paulo e Havana (Dissertação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

BRAGANÇA. CONSELHO MUNICIPAL DE BRAGANÇA/PA. Aprova a regulamentação e a consolidação das normas municipais, estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Bragança/Pará. Resolução n. 01, de 01 de Janeiro de 2017, Bragança/PA, 34 p., Janeiro de 2017. Disponível em: <www.braganca.pa.gov.br/cmeb>. Acesso em: Agosto de 2017.

BRAGANÇA. LEI 4.391/2015 Institui o **Plano Municipal de Educação**, em conformidade com a Lei Orgânica do município de Bragança, a Constituição do Estado do Pará, constituição Federativa do Brasil, Convenção Americana de Direitos Humanos (pacto San José da Costa Rica). Bragança, 22 de Junho de 2015.112 Páginas.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de junho de 2012. Descreve as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2. Ed.- São Paulo: contexto, 2003.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença**. (Org.).- Belo Horizonte: Mazza, 2008.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória: a problemática da pesquisa**. Passo fundo - RS: Ediupf, 1988.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1.ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

Gomes, Nilma Lino . Munanga, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2°edição. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.204.

GOMES, Nilma Lino. **Ações afirmativas, por que não?** In: Boletim da UFMG, Belo Horizonte, ano 28, n.1347, maio, 2002, p. 02.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas**, RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível: http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602. Acessado em: 24/10/17.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** In: Aletria – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002, p. 38-47.

HASENBALG, Carlos; **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de janeiro: IUPERJ, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006. Coleção Para Entender.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. **Infância, raça e "paparicação".** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, 2010.

PARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. Aprova a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Resolução n. 01, de 05 de Janeiro de 2010, Pará, 40 p., Janeiro de 2010. Disponível em: <www.cee.pa.gov.br>. Acesso em: Agosto de 2017.

PARÁ. Lei N° 8.186, de 23 de Junho de 2015, Aprova o **Plano Estadual de Educação** – PEE. Diário Oficial. Belém, quarta-feira 24 de junho de 2015. República Federativa do Brasil - Estado do Pará. Ano CXXV da IOE 125º da República. Nº 32.913. Edição Extra 32 Páginas.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA).** (Dissertação de Mestrado). – Universidade Federal do Pará, 2009.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **1969 – Ciclo de Politica Curricular do Estado do Pará (2008 - 2012): a enunciação discursiva sobre relações "raciais".** Belém, 2014.

SCHWARCZ, Lílian Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

PRÁTICAS CULTURAIS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO *COM* E *SOBRE* A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA MARAJOARA

Simei Santos Andrade
Universidade Federal do Pará/Belém/ PA/ Brasil
Núcleo de Pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos-NUPEIA
Simeiandrade@ufpa.br

RESUMO

Esse estudo, com foco na abordagem qualitativa, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa etnográfica, a que melhor se aplicou ao nosso campo de investigação com crianças, pois procura compreender as concepções, os significados culturais, as relações que as crianças estabelecem no cotidiano com seus pares e com a natureza. A etnografia, por sua vez, no contexto deste estudo, buscou compreender, por meio de uma relação direta com as crianças, no espaço e tempo de uma comunidade ribeirinha, como se constituem enquanto grupo social naquele espaço e como produzem formas, modos, saberes, competências, significações partilhadas entre elas e incorporadas na constituição de sua identidade enquanto grupo de crianças. Trazemos a etnografia para o campo da pesquisa com as crianças ribeirinhas não negando seus desafios, que devem ser enfrentados pelos pesquisadores que se lançam nesse tipo de estudo. É um método ativo para investigação dos aspectos culturais de grupos sociais específicos, o que requer uma imersão no *lócus* da pesquisa, objetivando uma descrição densa, detalhada, da cultura local, sem, no entanto, perder a qualidade própria do particular, retornando sempre ao geral. A investigação se deu no distrito Vila do Piriá, município de Curralinho, estado do Pará, na Amazônia Marajoara, com 25 (vinte e cinco) crianças na faixa etária de 5 a 11 anos. O objetivo do estudo foi analisar os sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças de uma comunidade ribeirinha. Deste modo, o estudo foi realizado por meio de uma observação direta, por um período prolongado, das maneiras cotidianas de viver de um coletivo particular de pessoas. Etnografar um grupo que envolve crianças demanda algumas particularidades metodológicas, considera a aplicação de determinados métodos especiais de coleta, manipulação e registro da evidência do fenômeno, cada um necessitando ser estudado por meio de um levantamento exaustivo de exemplos detalhados. Assim, a etnografia consentiu caminharmos por meio de estratégias lúdicas e literárias para apreendermos como as crianças ribeirinhas movimentam a sociedade, constroem e dão um sentido novo às coisas e às relações que elas estabelecem. As conclusões mostram que esse tipo de estudo nos dá condições de analisar cada fala, gesto, olhar, enfim, cada situa-

ção observada durante a realização da investigação, que nos deu a oportunidade de perceber nuanças próprias das crianças ribeirinhas. Assim, construir uma etnografia com crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara abre possibilidades de capturar os desejos e aspirações das crianças, nos permitindo ouvi-las mais diretamente, abrindo espaço à participação delas na produção dos dados sociológicos. Pelos caminhos da etnografia observamos como as crianças da Amazônia se estabelecem nesse espaço de exuberância natural, aprendem, constroem suas culturas infantis e, ao mesmo tempo, como elas vivenciam suas histórias de vida, num espaço marcado pela pobreza e miséria de sua população. A etnografia corrobora para a compreensão das crianças e suas culturas, sendo necessária, entretanto, uma base teórica sólida que nos permita olhá-las como atores sociais.

Palavras-chave: Crianças ribeirinhas. Etnografia. Práticas culturais.

INTRODUÇÃO

Nossa investigação desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa, por ser esta a que melhor se aproxima do nosso objeto - sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA. Consideramos que este objeto pode ser analisado por meio desta abordagem, pois "[...] se aprofunda no mundo dos significados" (MINAYO 2012, p. 22) das relações humanas. Preocupa-se em compreender, interpretar o sentido do fenômeno de natureza social (GONSALVES, 2001).

Minayo (2012), referendando a pesquisa qualitativa, assevera que ela trata de questões muito particulares relacionadas ao universo da realidade social e nesse contexto o ser humano se distingue por agir, pensar e interpretar suas atuações dentro e a partir do fato vivido e compartilhado com seus pares.

Esse estudo, com foco na abordagem qualitativa, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa etnográfica ou etnografia, pois procura compreender as concepções, os significados culturais (ANDRÉ, 1995), as relações que as crianças estabelecem no cotidiano com seus pares e com a natureza. Além do que "[...] é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são reproduzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários [...]" (CORSARO, 2011, p. 63).

Mas afinal, o que significa etnografia? Mattos (2011) esclarece que a palavra provém da junção de duas expressões gregas: etn(o) (um povo, uma sociedade particular) e graf(o) (escrever sobre, escrever sobre um tipo particular), significando, portanto, o estudo e a descrição sobre um povo, tudo que envolve sua estrutura – língua, raça, religião e manifestações materiais de suas atividades.

A etnografia, por sua vez, no contexto deste estudo, buscou compreender, por meio de uma relação direta com as crianças, no espaço e tempo de uma comunidade ribeirinha "[...] como se constituem como grupo social naquele espaço e como produzem formas, modos, saberes, competências, significações partilhadas entre elas e incorporadas na constituição de sua identidade enquanto grupo de crianças" (ARENHART, 2016, p. 43).

Ressaltamos que o estudo focou numa etnografia com as crianças, porém consideramos ser também um estudo sobre elas, à medida que outras fontes foram ouvidas e nos permitiram a ampliação das análises sobre as práticas culturais das crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara.

O lócus da pesquisa

Os critérios para a escolha do lócus de nossa pesquisa foram: possuir número significativo de crianças; ter acesso facilitado à realização do estudo; ter boa receptividade por parte das crianças para a realização da pesquisa; ser uma comunidade ribeirinha; ser localizada na Amazônia Marajoara.

Assim, a investigação aconteceu no distrito de Vila do Piriá, município de Curralinho, estado do Pará, Amazônia Marajoara, região Norte do Brasil. Localizada às margens do rio Piriá, considerada área interiorana, de várzea, é um distrito legalmente constituído, tem uma infraestrutura que atende às demais comunidades menores da região, com escola, creche, posto de saúde, comércio varejista, padarias e farmácias, o que não é comum nas outras ilhas e comunidades do entorno.

É a maior comunidade fora da sede do município, com uma população de quase 10.000 habitantes, um contingente de crianças que chega a um percentual de 38,06% na faixa etária de 0 a 11 anos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE, 2010). Neste lugar as crianças têm muito a nos dizer dos seus modos de vida.

A Vila viveu o auge da exploração madeireira dos anos de 1960 ao final dos anos de 1980 (CONCEIÇÃO, 2011), com intensa movimentação de navios de médio e grande portes, nacionais e estrangeiros, que buscavam madeiras em toras e beneficiadas nas serrarias existentes na localidade.

A partir dos anos 2000 a decadência, em virtude das novas políticas ambientais e o fechamento de muitas empresas clandestinas na região, "[...] aliados à histórica insuficiência e ineficiência de políticas públicas, voltadas ao desenvolvimento socioeconômico da região, promoveram um acentuado grau de elevação nas condições de vulnerabilidade da população [...]" (CONCEIÇÃO, 2011) e que tem se perpetuado e se acentuado até os dias atuais (SOUZA, 2015).

A Vila do Piriá sente os reflexos da carência de políticas públicas para a região; a dificuldade da população em acessar os serviços básicos (saúde, educação e infraestrutura) se traduz nos baixos índices de indicadores sociais,

> [...] além dos índices de pobreza continuarem altos e mais intensos entre as crianças do que entre adultos, os indicadores decorrentes de políticas sociais [...], mostram piores resultados para a população rural [...], para as famílias com os menores rendimentos e para as crianças [...] (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 18).

Esse quadro demonstra que, embora a localidade seja exuberante, cercada por rios e floresta, a realidade de infortúnio de sua população não reflete a beleza que está a sua volta

> [...] as condições de pobreza do povo vêm se agravando nas últimas décadas. Certamente mais de 90% da população é pobre, muito pobre, muitos em situação de miséria absoluta. Além disso, no contexto da política econômica dos Governos Federal e Estadual não se consegue detectar medidas que permitam visualizar no horizonte o combate direto à pobreza desse povo, o que permite concluir que essas populações estão condenadas à marginalização social por tempo indeterminado (HERMOSO; RIVATO, 1999, p. 9).

Essa é a realidade do povo ribeirinho da Amazônia Marajoara, uma região tão rica e ao mesmo tempo tão pobre. Resta-nos o desafio de fazer o movimento contrário ao que está estabelecido socialmente; a saída pode estar na união de esforços e investimentos nas áreas dos direitos sociais, por meio da criação de mecanismos técnicos, políticos, econômicos, tecnológicos e educacionais que façam frente à situação de abandono que historicamente tem deixado a população numa condição de extrema miséria (SOUZA, 2015).

Os interlocutores da pesquisa

A criança sempre foi olhada com descaso, sua voz, sem credibilidade na sociedade; de fato ela tem sido pouco ouvida. Marcílio (2010) esclarece que até pouco tempo a criança era considerada inábil, sem condição nenhuma de construir sua identidade, sua vida esteve sempre atrelada ao poder que os pais ou seus representantes têm sobre os filhos, afirmando que a criança "[...] só se tornou sujeito de direitos e prioridade absoluta da nação depois dos anos de 1950, e em particular como consequência da Declaração Universal dos Direitos da Criança" (MARCÍLIO, 2010, p. 17).

Partindo do pressuposto de que a criança é sujeito de direitos, os Estudos Sociais da Infância propõem a defesa de "[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia,

criação [...]" (KRAMER, 2011, p. 101), que a perceba como ser concreto, que ocupa um lugar social muito peculiar. Que as considerem não como meros objetos de pesquisa, mas sujeitos com legitimidade que falam de suas vivências com propriedade "[...] ouvidas nas pesquisas como informantes legítimos e deixam de ser estudadas apenas na sua dimensão psicológica, pedagógica ou biológica" (MORAES; ALVES, 2014, p. 304), assumindo novas funções no contexto da investigação científica: o de participantes, participantes e copesquisadoras; no caso desta pesquisa, o de participantes.

Os interlocutores, participantes desta investigação, foram crianças na faixa etária entre 5 e 11 anos, moradoras da Vila do Piriá; porém, não nos detivemos somente a elas, pois entendemos que a infância não está desatrelada da cultura ou vivências dos adultos, portanto, ouvir a unidade doméstica (SOUSA, 2014) respaldou ainda mais nossa análise, permitindo perceber, no que diz respeito ao universo ribeirinho, que as crianças e os adultos estão intimamente ligados pelos seus modos de vidas, tão particulares e tão expressivos. Embora não tenhamos definido o número de adultos participantes, a dinâmica foi de nos permitir ouvi-los na contiguidade que se estabeleceu no dia a dia de nossas ações no campo de pesquisa. Outra forma foi a de garimpar no meio dos vídeos, dos registros de campo e de nossa memória as falas, expressões, histórias, entre outras ações dos adultos, que nos permitissem ampliar nossas análises acerca da infância e as crianças ribeirinhas e suas práticas culturais na Amazônia Marajoara.

Pesquisa de campo

No estudo de campo utilizamos o método etnográfico, que tem bases na Antropologia. Um dos estudos etnográficos mais conhecidos é de Bronislaw Malinowski (1978) sobre a cultura dos habitantes das Ilhas Trobriand, com destaque para os rituais e as práticas sociais. Trazemos a etnografia para o campo da pesquisa com as crianças ribeirinhas não negando seus desafios, que devem ser enfrentados pelos pesquisadores que se lançam nesse tipo de estudo. É um método eficaz para investigação dos aspectos culturais de grupos sociais específicos, o que requer uma imersão no *lócus* da pesquisa, objetivando uma descrição densa[240] (GEERTZ, 1989) detalhada da cultura local, sem, no entanto, perder a qualidade própria do particular, retornando sempre ao geral (MATTOS, 2011).

Um dos preceitos da etnografia na Antropologia diz respeito à permanência prolongada do pesquisador em campo, para que consiga entender a dinâmica e o significado das ações que balizam a vida cotidiana dos grupos

[240]Geertz (1989, 2012), antropólogo, desenvolveu pesquisas no campo das Ciências Sociais com a proposta do estudo da cultura como sistema simbólico. Outro ponto importante em seus estudos é a interação que o autor faz da antropologia com outras culturas e povos concluindo que as formas de conhecimento são sempre e inevitavelmente locais.

pesquisados, como também para que possa captar no processo de descrição densa os eventos e ações que ocorrem a partir do entendimento dos próprios interlocutores (CORSARO, 2011).

Durante a pesquisa de campo, que durou 14 (quatorze) meses, sendo 2 (dois) meses apenas de observações e 12 (doze) meses de atividades espontâneas e direcionadas com as crianças, tivemos a oportunidade de observar e participar de variados momentos e situações sociais, ao tratarmos com pessoas diversas, com histórias diferentes; ao estabelecermos algum tipo de relação já atuávamos no processo de investigá-las, "[...] isto porque, para o cientista social, o seu laboratório é a própria vida em coletividade, e a relação com as pessoas é fundamentalmente relação com mentes humanas, que permitem a ele inferir o que se passa nestas e em outras mentes humanas" (RODRIGUES, 2006, p. 13).

Na realização da pesquisa de campo a observação se constituiu num elemento fundamental para o entendimento da dinâmica da comunidade estudada (CHIZZOTTI, 2014; MINAYO, 2012), segundo os critérios específicos que emergiram a partir do envolvimento da pesquisadora. Deste modo, nossa opção no primeiro momento de entrada na Vila do Piriá foi a observação passiva, ou não participante - aquela em que o pesquisador se atém a fazê-lo de maneira imparcial, posicionando-se como espectador - haja vista se fazer necessário, naquele momento, conquistar a confiança de nossos interlocutores de maneira que não causasse nenhum constrangimento ao grupo. Nessa fase adentramos no espaço da comunidade, num trabalho de observação constante, mas agindo de maneira informal.

À medida que fomos criando novos vínculos com a comunidade, iniciamos um trabalho de observação participante que se constituiu

> [...] como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2012, p. 70).

Esse momento da pesquisa nos levou a conhecer o local detalhadamente, as rotinas das crianças, dialogar com elas e com a unidade doméstica. Durante 2 (dois) meses de intensa atividade, fizemo-nos presentes em vários movimentos da comunidade (reuniões diversas, momentos religiosos e cívicos, manifestações culturais), realizando registros fotográficos, produzindo pequenos vídeos da área e dos eventos, organizando junto com a comunidade as ações

que envolviam o cotidiano da Vila. Nas ações desenvolvidas, buscamos trazer as crianças para o diálogo no grupo. A participação nas atividades virou uma constante durante nossa estada na Vila, o que possibilitou uma observação participante coerente com a nossa pesquisa do tipo etnográfica.

Atividades espontâneas e direcionadas com as crianças - Foram desenvolvidas num período de 12 (doze) meses, com a primeira se dando por meio de ações espontâneas, aquelas que aconteciam em lugares onde as crianças já estavam e as ações eram elaboradas e executadas por elas, sem a intervenção da pesquisadora, que apenas observava e fazia o registro de campo. As atividades mais observadas foram: brincar de pira (a brincadeira tem algumas variações), brincar no rio, brincar de bola, subir em árvores, contar histórias, discutir sobre futebol, ir à igreja e à escola, entre outras. A segunda maneira diz respeito às ações direcionadas e organizadas por meio de estratégias lúdicas[241] e literárias[242], em que as crianças participaram de atividades direcionadas pela pesquisadora, com objetivos previamente discutidos com o grupo. As questões que nortearam[243] as atividades tiveram como foco a realidade amazônica e o cotidiano da Vila do Piriá, mais especificamente o dia a dia das crianças na Vila; o que gostavam ou não de fazer; suas práticas culturais; a relação que eles estabeleciam com a escola, com a igreja, com a família, com a natureza; o que pensavam sobre a Vila; o que desejavam que tivesse naquele lugar; suas histórias de vida no Piriá. Foram 6 (seis) atividades desenvolvidas por meio de desenhos, rodas de conversas, bilhetes e conversas informais.

Nessa pesquisa, a participação das crianças como interlocutoras foi sempre considerada prioridade, tendo em vista nosso objeto de estudo, sem deixar de considerar também as vozes adultas (unidade doméstica). Assim, essa investigação tem amparo em uma base teórica e na ideia de que as crianças têm muito a dizer sobre a maneira de ser criança na contemporaneidade (ARENHART, 2016).

As pesquisas sobre a infância na era contemporânea têm buscado estudar essa categoria a partir dela mesma, o que significa abrir espaço para ouvir o que as crianças têm a dizer do seu universo, porquanto "[...] os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e,

[241]Algumas atividades foram realizadas tendo como estratégias as brincadeiras locais como piras, subir em árvores, esconde-esconde. A partir daí as crianças eram motivadas a produzirem sobre as experiências vivenciadas.

[242] O uso de livros infantojuvenis, os mais diversos, com temas relacionados à natureza (fauna e flora), relações raciais, ludicidade, lendas amazônicas e *causos* foi o recurso estratégico de que nos valemos, onde as crianças tiveram acesso a uma quantidade de livros com muitos desenhos coloridos, alguns em alto-relevo, oportunizando o manuseio, a leitura oral e de imagens, comentários, risos, testa franzida e muito rosto sério. Após algumas horas de imersão no material, as crianças eram convidadas a realizarem as atividades de produção de textos e desenhos sobre seu cotidiano e suas histórias na Vila do Piriá.

[243]Para efeito desta pesquisa o termo "nortear" foi utilizado como forma de valorização da Região Norte do Brasil, ou seja, aquilo que advém ou faz parte da região.

consequentemente, necessitam que as crianças o expliquem" (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. XIX). Escutar o que têm a nos comunicar e a forma como fazem isso é o que nos dará base para avançarmos nas pesquisas com crianças, muito mais do que quando simplesmente falamos sobre elas. Um dos campos que tem avançado neste sentido tem sido o da Sociologia da Infância, ao considerar que as crianças devem ser estudadas a partir do que revelam, ou seja, de suas relações sociais e suas culturas, pois, consideradas sujeitos-atores, há verdades nas suas vozes.

Deste modo, o campo da Sociologia da Infância considera que existem duas maneiras de as crianças serem incluídas como sujeitos na pesquisa: como participantes e como participantes e copesquisadoras (ARENHART, 2016; CHRISTENSEN; PROUT, 2002; CORSARO, 2011). Para esses autores as crianças, como participantes, são sujeitos sociais que fazem anunciações verdadeiras, interpretam o mundo no qual estão inseridas e têm a capacidade de agir sobre ele. Assim, contribuindo com o pesquisador para que ele tenha condições de entendê-las, formam um elo que possibilita participar ativamente das decisões concernentes à pesquisa.

Essa perspectiva, que considera as crianças como participantes e coautoras, investe numa participação ativa delas, pois são convidadas a serem coprodutoras e copesquisadoras neste processo. Corsaro (2011) afirma que elas se tornam copesquisadoras à medida que vão se apropriando da pesquisa, entendendo onde ela tem lugar na sua vida. Nessa visão "[...] as crianças não somente são esclarecidas sobre a pesquisa e consideradas no decorrer de todo o processo [...] (ARENHART, 2016, p. 44), mas são envolvidas nas atividades desde os primeiros momentos, participando do projeto inicial da investigação, da coleta de dados, desenvolvendo os instrumentos de pesquisa (filmagens, fotografias, entrevistas, entre outras), selecionando e analisando o próprio material ao término do trabalho de campo.

Nesse estudo com as crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara elas foram participantes da pesquisa, se expressaram de maneira autônoma durante todo o processo vivido na Vila do Piriá. Observamos o poder de criação com que interferiram em certos momentos na pesquisa, nos dando condições de perceber que precisávamos trilhar novos caminhos metodológicos quando as atividades propostas não atingiam suas expectativas. A participação do grupo de crianças na pesquisa foi sendo paulatinamente construída a partir de algumas questões fundamentais, como a dinâmica da comunidade, as rotinas das crianças e seus interesses, o que moveram os caminhos desta investigação.

Os instrumentos de pesquisa e a coleta de dados: as fontes etnográficas

Neste estudo trabalhamos com a técnica de observação participante, uma maneira pelo qual o pesquisador, quando aceito pelas comunidades in-

vestigadas, adota diversas técnicas de coletas de dados com a finalidade de conhecer mais detalhadamente os modos de vida das pessoas daquele lugar, cria também a possibilidade de o pesquisador cotidianamente interagir com o grupo em diferentes aspectos da vida em sociedade (ANGROSINO, 2009). A observação participante, nesta pesquisa, focou nas práticas culturais que se deram por meio das ações cotidianas das crianças ribeirinhas, grafadas em um registro de campo ou diário etnográfico, conforme denominação de Malinowski (1978).

A partir da observação participante, consideramos os seguintes instrumentos, denominados por Alves (2003) como fontes etnográficas, e por Mattos (2011) como instrumentos etnográficos, os quais possibilitaram a coleta de dados: desenhos, bilhetes, fotografias, filmagens, registro de campo e conversas informais.

Sarmento (2011, p. 40) advoga que os desenhos infantis são "[...] formas de exploração do real e processos constitutivos da sua compreensão" do mundo que cerca as crianças. Deste modo, há que se considerar a maneira como elas descrevem e interpretam a sua realidade. Embora não tenhamos pensado e nem direcionado nesta fonte etnográfica os mapas vivenciais, eles apareceram nas atividades direcionadas, mas identificados, quando da análise dos dados, a partir da leitura que fizeram sobre os desenhos, posteriormente denominados de mapas vivenciais, como forma de "[...] demarcar as lógicas infantis na produção da representação espacial [...]" (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p. 247) dos meninos e meninas na Vila do Piriá.

Os mapas vivenciais têm como referencial a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2010), visto que, para esse teórico o desenvolvimento do sujeito é resultado de um processo sócio-histórico. O conhecimento se dá através da interação da pessoa com o meio, logo, o papel do meio no desenvolvimento da criança, partindo de suas vivências, é levar em conta "[...] todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação [...] (VYGOTSKY, 2010, p. 687).

Os bilhetes foram utilizados como instrumento em que as crianças mostram de forma muito particular seus desejos, expectativas, desaprovação e esperança. Medeiros (2014) considera que esses instrumentos representam não somente a escrita formal, mas a escrita como expressão de pertencimento, e o que dá sentido a tudo isso é a relação que as crianças estabelecem com a vida. A identificação era opcional, escritos durante as atividades e também em outros momentos em que se sentissem à vontade para fazê-lo.

As fotografias e as filmagens, nessa pesquisa, são ferramentas para a compreensão mais detalhada da realidade estudada, que não se limita ao mero exercício descritivo ou ilustrativo dos fatos, mas que os interrogam em suas minúcias e suas totalidades (SIMONIAN, 2007).

Neste contexto é que buscamos mostrar as imagens que dão sentido e que dialogam com o nosso objeto de pesquisa, compondo uma concepção próxima da qual discorre Samain (1995, p. 38) ao se referir às imagens nas obras de Malinowski, asseverando que ela "[...] oferece algo que pode ser "visto", "observado", "tocado pelo olho" (to see); [...] é uma "amostragem", uma "demonstração": ela nos faz "ver", faz-nos "conhecer", "ensina", "explica", "testemunha" (to show) [...]". Embora a autora se refira às imagens fotográficas, o raciocínio é o mesmo para as filmagens, uma vez que elas também estão cercadas por essa aura que possibilita uma interpretação mais apurada dos fatos.

O registro de campo se constituiu num instrumento que transcreveu os fatos da realidade observada, exigindo uma atenção cuidadosa da pesquisadora aos movimentos que envolveram o fenômeno investigado, fazendo o registro de forma sistemática, no caderno de campo. As notas, por vezes estruturadas em quadros que se apresentam ao longo das seções e subseções desta tese, e por outras, de narrativas mais livres (ANGROSINO, 2009), fruto da combinação de nossa observação e das falas de nossos interlocutores e unidade doméstica, não obedecem a uma ordem de datas e acontecimentos. Sobre o registro escrito ou relatos das experiências que foram ouvidas ou observadas durante a investigação, Rocha e Eckert (2008) consideram que "este ato de escritura define a capacidade de recriar as formas culturais que tais fenômenos adotam e permite exercitar a habilidade de lhes dar vida novamente, agora na forma escrita [...]".

As conversas informais foram tratadas como fonte legítima de coleta de dados, conforme defendido por Sousa (2014, p. 53) ao afirmar que elas "[...] viram grandes aliadas do pesquisador que investiga a infância por poder se desenrolar enquanto se brinca com eles, se trabalha ou se aprende, em qualquer ambiente e sem formalismos". Comungamos ainda da ideia de Sousa que considera as conversas informais o meio pelo qual podemos nos apropriar do discurso das crianças.

Percursos de análise do corpus

O corpus de análise foi formado a partir do seguinte percurso: conteúdo discursivo dos desenhos, bilhetes, fotografias, filmagens, conversas informais e registro de campo; apreciação das questões que emergiram da observação participante, com destaque para a interação das crianças com suas culturas e o seu lugar - Vila do Piriá, Curralinho/PA.

A constituição do corpus se deu "[...] através da reflexão sobre conceitos pertinentes para os objetivos da análise e pela sua sustentação em certos parâmetros metodológicos que visam garantir uma leitura não-subjetiva dos dados" (ORLANDI; GUIMARÃES; TARALLO, 1989, p. 33).

Mattos (2011) aponta que para esse tipo de coleta de dados existem algumas formas de análise que podem contribuir para a compreensão do objeto de

estudo e que o pesquisador necessita ter clareza qual a forma tende a responder melhor aos objetivos propostos na investigação. Dentre as diversas formas existentes optamos pela Análise de Discurso, que em pesquisa "[...] é analise de um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala" (CHIZZOTTI, 2014, p. 120). Deste modo, nossa apreciação se deu por meio das reflexões de Orlandi (1989, 2015) ao considerar que a análise do discurso busca a apreensão da importância do significado do discurso na construção da vida em sociedade, assinalando que "por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se [...]" (ORLANDI, 2015, p. 13). Pondera ainda que a questão a ser respondida pela análise do discurso é: "como este texto significa? Ou seja, ela não pergunta o "quê", mas o "como" (ORLANDI, 2015, p. 16).

Para a autora supracitada a construção do corpus e a análise estão fortemente achegadas, portanto "[...] decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas [...]" (ORLANDI, 2005, p. 61; ORLANDI; GUIMARÃES; TARALLO, 1989). Nessa perspectiva, considera a existência do corpus experimental ou empírico que diz respeito à análise do material construído especificamente para a pesquisa, como por exemplo, entrevistas, notas de campo, entre outros. Para a análise do corpus experimental contidos nessa investigação (desenhos, bilhetes, fotografias, filmagens, registro de campo e conversas informais), realizamos os procedimentos a seguir: leitura, para identificar os elementos discursivos nas fontes etnográficas; categorização dos discursos apresentados nos documentos, articulando estes aos sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas; análise discursiva das categorias que emergiram das fontes etnográficas.

Dessa forma, emergiram as seguintes categorias, as quais foram recorrentes nessas fontes a partir das práticas culturais presentes no cotidiano das crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara: natureza, incluída aí a maneira como as crianças vivenciam o meio ambiente, o espaço geográfico e o tempo nessa comunidade; corpo, com destaque para a percepção de sua identidade cultural ribeirinha-marajoara; afetividade, relativa aos sentimentos que os envolve enquanto crianças; vivências culturais presentes na família, escola, religiosidade, trabalho, brincar e nas narrativas fantásticas.

Culturas infantis e suas práticas culturais no espaço e tempo amazônicos

Refletir a partir da perspectiva de que a cultura se centra nesse movimento de significados e valores que lhes são atribuídos por grande parte das pessoas de um determinado grupo social, que tem uma sequência lógica racional que o grupo define entre um e outro significado e entre um e outro valor; é assim que pensamos a cultura infantil amazônica, ou melhor, as cul-

turas infantis amazônicas, assim considerada, nesta investigação, por sua heterogeneidade cultural que "[...] nos instiga a pensar o lugar das mesclas, os processos de mestiçagens, a crioulidade e herança indígena das gentes, com suas manifestações artísticas, religiosas, linguísticas, entre outras" (FARES; RODRIGUES, 2013, p. 7).

A categoria social infância se apresenta no contexto amazônico com as particularidades de um espaço com muitas infâncias, as quais são vividas pelas crianças indígenas, caboclas, quilombolas, pescadoras, camponesas, ribeirinhas, povos da floresta, sem-terra, assentadas, pequenas agricultoras, imigrantes e colonas, imbuídas em suas culturas vividas nas tantas Amazônias contrastadas: da várzea e da terra firme, dos rios de águas brancas e águas pretas, dos terrenos movimentados (Serra dos Carajás) e serranos (Serras do Tumucumaque e Parima), das planícies litorâneas, dos cerrados, dos manguezais e das florestas, de mata e desmatada, que mata e que resiste, ou melhor, "r-existe" (GONÇALVES, 2012).

Em todos esses lugares as crianças estão presentes, construindo suas histórias e suas culturas infantis interligadas ao sonhar, pensar, sentir, agir, criar e transformar (FARES; RODRIGUES, 2013) de maneira individual e coletiva, dando um novo sentido a elas (HAGE, 2014). São híbridas, resultam de encontros variados, originárias da formação cultural familiar do pai, da mãe, da cultura constituída pela própria criança que advém de sua natureza, da cultura escolar, de seus grupos sociais, da interação com o meio ambiente, onde "[...] cada ser humano "carrega" uma cultura que irá se misturar com as outras. Cada um "herda", reproduz, adentra e incorpora elementos das diversas culturas" (FRIEDMANN, 2013, p. 63). Compreender a criança produzindo cultura é percebê-la na sua cotidianidade, ou seja, na sua interação com o mundo, envolvida nos saberes que de alguma forma orientam seus aprendizados.

As crianças ribeirinhas detêm saberes culturais primorosos, ricos em detalhes, observáveis nas práticas cotidianas ligadas diretamente à natureza. No exercício dessas práticas conhecimentos diversificados compõem a dinâmica das vivências que se dão na água, na terra, na mata e em outros locais criados por elas. Tudo isso nos faz pensar sobre as representações de culturais infantis, práticas culturais infantis e ainda sobre a autonomia das crianças nesse contexto.

Embora as crianças estruturem os elementos do seu patrimônio cultural, a maioria deles advém da cultura do adulto (FERNANDES, 1979; SOUSA, 2014). Portanto, as decisões mais complexas, como decidir onde morar e que bens comprar, por exemplo, estão nas mãos dos adultos; essas questões nos fizeram trazer os *"grandão"*, como nos dizem as crianças piriaenses, para a nossa investigação.

Partindo dessa linha de pensamento, levantamos as seguintes questões: como as culturas infantis, aí incluídas suas práticas culturais, se formam? Em

que medida há autonomia no mundo das crianças ou no processo interativo com as diferentes idades? Para responder, ou dar conta de responder a essas questões, analisamos inicialmente os estudos de autores que discutem a ideia de culturas infantis e práticas culturais fazendo relação com a autonomia das crianças em contextos diversos (SOUSA, 2014), para então compreendermos como essas questões se entrelaçam com o nosso objeto de estudo.

Arenhart (2016), com base na compreensão de que as crianças são atores sociais e a infância uma categoria geracional da qual todas as crianças fazem parte, considera três conjecturas que integram as culturas infantis:

> 1) o reconhecimento das crianças como produtoras de cultura; 2) o reconhecimento de que essas culturas exprimem seu pertencimento geracional – por isso, a designação infantil – e 3) o reconhecimento de que, mesmo expressando uma condição comum, outros fatores constroem diferenciações culturais entre as crianças, como a relação com o lugar de moradia, a classe, a etnia, o gênero, a religiosidade, a mídia etc. (ARENHART, 2016, p. 23).

Os aspectos levantados pela autora coadunam com a forma de vida das crianças ribeirinhas, espelhada principalmente nas culturas amazônicas, traduzida na organização do lugar, nas diferentes maneiras de brincar, nas necessidades e desejos contidos no seu modo de vida cotidiano, que se constitui em um espaço de inovação e de descoberta, que gera novas atitudes (SILVA, 2007).

É nessa perspectiva que buscamos entender a infância e as crianças ribeirinhas amazônicas ao observar que suas identidades se constituem por meio das culturas infantis que se revelam nas suas práticas culturais, associadas à cultura local, como nos afiança Silva (2007),

> [...] A compreensão das formas como essas comunidades estruturam suas práticas sociais, estabelecem relações com os recursos da floresta e se organizam socialmente, torna-se importante para uma aproximação dialógica entre saber constituído e saberes práticos e identificar outras possibilidades de relação sociedade natureza a partir da contextualização da cultura local (SILVA, 2007, p. 48).

As práticas culturais das crianças ribeirinhas são marcadas por suas vivências no brincar, na escola, na igreja, nas pontes que formam as ruas das comunidades ribeirinhas, na sua forma de expressão corporal, de gesticular, na oralidade, nas manifestações culturais, nas relações que estabelecem consigo, com seus pares, com os adultos e com a natureza, ou seja, tais vivências traduzem emoções, como nos referenda Benjamin (1984, p. 43) ao afirmar que "[...] todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais [...]", sentimentos que dizem o modo de ser e de viver dos ribeirinhos.

A natureza dispõe de extraordinários objetos da atenção e da atuação dos sujeitos-crianças (BENJAMIN, 1984), do mais simples ao complexo, do mais específico ao genérico, do monocrômico ao colorido, do pequeno ao grande, e deste modo as crianças são inclinadas a buscarem em todos os lugares artefatos que possibilitem uma ação dinâmica que se constitui nas práticas culturais infantis.

É neste universo que as práticas culturais das crianças ribeirinhas são consideradas como "[...] modos específicos de apreensão do mundo do grupo geracional da infância [...]" (MORAES; ALVES, 2014, p. 305).

Na Amazônia, o tempo não é medido pelo relógio, mas pelo movimento das águas; do vai e vem das marés; do tempo de descida ou subida dos barcos, canoas, casquinhos, balsas, rabudos[244], rabetas[245] e lanchas; do ir e vir da população. O tempo que também se arraiga no vivenciar das práticas culturais infantis presentes nas ações cotidianas das crianças. A vida não é algo estático, principalmente para as crianças, mas ela se refaz, dá novo sentido às pessoas e aos objetos, nada acontece sempre do mesmo jeito. "Ao estarem às margens de rios, os ribeirinhos elaboram maneiras próprias de vida, repletas de uma cultura identificada pela sua forma de sobrevivência e transcendência [...]" (OLIVEIRA, 2015, p. 76).

As crianças ficam por horas na beira do rio, nos pequenos trapiches[246], contando coisas da vida. A transmissão cultural se realiza não apenas pela forma como as crianças aprendem, mas também pela maneira como elas transmitem o conhecimento (HELLER, 1987). Elas sofrem influências culturais do seu meio, ao mesmo tempo em que contribuem para a afirmação da cultura local, pois estão inseridas num dado contexto social e também vivem num determinado momento histórico (MORAES; ALVES, 2014).

Apoiados nos Estudos Sociais da Infância, nos instrumentos etnográficos, na observação participante, nas conversas informais e na própria convivência com as crianças na Vila do Piriá, buscamos compreender que lugar as crianças têm nesta cultura, as características relevantes da infância ribeirinha, as práticas culturais desenvolvidas por elas, baseadas em suas vivências com a natureza, com o corpo, com os sentimentos e com a cultura local.

De forma mais detalhada, procuramos sentir, ouvir e ver como as crianças desenvolvem ações sobre a cultura material e imaterial, como significam as coisas, objetos, palavras, e como criam simbologias que estão inseridas nos seus mundos sociais e culturais (REIS, 2018), estando esse movimento ligado à formação de sua identidade.

---

[244] Embarcação de pequeno porte, usada pelos ribeirinhos, que dispõe de um motor instalado em uma de suas extremidades (popa).
[245] Embarcação de pequeno porte, que dispõe de um motor instalado no centro.
[246]Atracadouro geralmente feito de madeira utilizada pelas embarcações para embarque e desembarque de pessoas e mercadorias.

As culturas infantis, neste estudo, estão intimamente ligadas ao cotidiano das crianças. Na narrativa que segue podemos observar a infância vivenciada pelas crianças que brincam de pira num espaço em plena floresta amazônica, expressando, cada uma a sua maneira, mediante as ações que compõem as práticas culturais infantis, suas experiências, por meio das quais apreendem o mundo (SOUSA, 2014), e que as torna um ser singular. Observemos o episódio em que as crianças de formas inventivas e variadas mostram suas relações com seus pares e com o espaço (ARENHART, 2016; LOPES, 2009):

> **Registro de campo (03/09/2015)**
>
> O brincar como prática cultural.
>
> Caminhávamos pela única estrada de chão da Vila, a Transpiriá, quando perto da quadra encontramos um grupo de 8 (oito) crianças brincando de pira, ou melhor, pira se esconde-cola (nos pareceu ser a junção de duas variações de pira, a se esconde[247] e cola[248]); algumas já dentro da mata de igapó, só se ouvia a voz e a respiração acelerada. O local era propício à brincadeira, mata fechada, o que facilitava a embrenhação na floresta. Um pouco afastados do grupo, ficávamos apenas observando a movimentação. No primeiro momento, 5 (cinco) crianças se juntaram, e percebemos então que estavam organizando as regras do jogo. Uma delas (Aline) se afasta, ficando de costas para os demais, e agarra-se, de olhos fechados, numa árvore, iniciando em voz alta uma contagem que foi decidida pelo grupo que seria de 1 a 100, no entanto, à medida que os números eram falados em voz alta por Aline, notamos uma aceleração na voz e os números eram ditos rapidamente, até o número 30 seguia normal, depois eram pulados, de 30 passava para 38, 42, 54... até chegar em 100. O restante do grupo correu para dentro da mata. Aproximamo-nos do local e vimos crianças subindo em árvores, em troncos de madeira, escondidas atrás das

[247]Também conhecida como pique esconde, pega-pega ou pegador, é uma das muitas variações da brincadeira de pira. A pira se esconde se caracteriza por ser uma brincadeira em que uma criança é escolhida para ser a "mãe" ou o "pegador", ela esconde o rosto e inicia uma contagem que varia de 30 a 100, enquanto os demais se escondem. Após a contagem, a "mãe" tem que encontrar todos para sair vencedor. Sempre que encontrar alguém tem que sair correndo para bater no pique (ponto ou local escolhido pelo grupo onde quem tocar primeiro está salvo), dizendo "peguei" ou "achei" ou "toquei" (diz o nome da pessoa localizada e o local onde ela está: *"achei Alê debaixo da ponte*). Caso a criança que foi localizada pela "mãe" chegue ao ponto primeiro, ela ganha. A "mãe" continua a procurar os demais que ainda estão escondidos (FRIEDMANN, 2004; ANDRADE, 2013).

[248]Chamado também de pique cola é outra variação da brincadeira de pira. Inicia quando uma criança é escolhida para ser a 'mãe" ou o "pegador", que tem que correr atrás dos demais, caso consiga pegar ou tocar um dos participantes, a criança tocada fica parado no local, como se estivesse colada. Se outra criança tocar nela, então fica descolada e volta à brincadeira. Quando a criança é colada três vezes, ou quantas forem determinadas pelo grupo, passa a ser a "mãe" (FRIEDMANN, 2004; ANDRADE, 2013).

folhagens, correndo com espantosa habilidade numa mata de difícil acesso. Ao terminar a contagem Aline sai correndo para dentro da mata, buscando pegar ou colar alguém. De repente, sem poder identificar quem falava, pois só escutávamos sussurros, risadas, gritos e assovios, como se fossem gorjeio de um bando de pássaros, ouvimos:

- Corre, corre, te esconde! Lá vem ela - a mãe, a que pega!
- Fala baixo. Ei, Alê, cadê todo mundo?
- Tá escondido, huhu, cadê tu, Roberta, Arlan? (voz muito baixa)
- Cadê tu, Alessandra?

Aline então diz, pulando em cima do colega:

- Há, há,há, te peguei Arlan! Tu tá colado! Não adianta, vou pegar todo mundo.

Arlan, colado, não pode sair do lugar, no entanto, seus pares, cercando a área próxima, porém todos tentando ficar invisíveis para a "mãe" não vê-los, tentam tocá-lo, mas Aline não permite, fazendo menção que irá correr atrás deles para colá-los ou então correr para o pique e dizer em voz alta que achou alguém em determinado local. Enquanto Aline tenta pegar os demais, Ruan toca em Arlan, que volta a ficar descolado e pode se esconder e correr novamente. Todos correm para o interior da mata, Aline se vê sozinha, se referindo talvez a Arlan ou Ruan, diz:

- Oooooi, cadê tu, porque tá todo mundo escondido? Cês num querem brincá mais? Tô indoooo.

A ideia de Aline, nos pareceu, com aquele ato meio despretensioso de ir embora, seria enganar os outros participantes, e à medida que as crianças fossem saindo da mata, ela então correria para colar quem aparecesse. Naquele momento a pergunta de Aline reverbera na mata e na nossa mente, e nos leva a reformularmos a pergunta, a partir do nosso referencial epistemológico de pesquisadora inserida numa dada realidade - a Amazônia Marajoara: "Cadê as crianças deste espaço? O que elas têm a nos contar?" Naquele instante percebemos que como atores sociais tinham muito a dizer sobre o mundo na qual estavam inseridas.

[...].

Lopes (2009) e Lopes, Costa e Amorim (2016) afiançam que as crianças ocupam e representam os espaços de maneira muito particular e o exercício do brincar é uma das formas de explorar esses espaços, possibilitando a descoberta do mundo, a estruturação do saber, o trabalho em grupo, o estímulo à imaginação, o respeito aos outros e a auto-realização

(ANDRADE, 2013). Assim, concordamos com Lopes (2009) que o espaço da criança é um espaço geográfico e nele as crianças anseiam viver como crianças que brincam, que se encontram, que (re)vivem experiências, que imaginam e inventam novas experiências e que exploram e vivem o corpo (ARENHART, 2016).

Para desenvolver uma análise mais detalhada sobre a infância, as crianças ribeirinhas e as culturas infantis, foi necessário recorrermos aos dados de nossa pesquisa de campo realizada nos anos de 2015 e 2016, cujos levantamentos mostram que "[...] as crianças, ao seu modo, são produtoras de culturas infantis, e é no espaço de suas manifestações culturais que se torna visível a identidade da infância e a diversidade das crianças em relação aos adultos" (CAPELA; MATIELLO JÚNIOR, 2012, p. 128). Nesse contexto, o desafio foi nos permitir olhar as crianças sob o prisma em que elas são sujeitos sociais que, em contato direito com a natureza, ampliam e exercitam uma prática social extraordinária, desenvolvida segundo um conjunto de elementos justapostos e conglomerados, com destaque para as culturas, valores, costumes e crenças (GONÇALVES; ABREU; OLIVEIRA, 2013).

Consideramos que os aspectos que compõem a infância e as crianças ribeirinhas - a relação que estabelecem com seus pares e os adultos, as histórias fantásticas e os *causos* que contam, a crença, a maneira de se vestir, de comunicar, de brincar, de trabalhar, de aprender - são importantes para a compreensão da identidade desses sujeitos (SOUSA, 2014) e suas culturas infantis, visto que "[...] as crianças, por terem uma enorme plasticidade da renovação das formas e dos conteúdos, poderão propor e sugerir outros modos de ver o mundo que não aqueles cristalizados nas culturas dominantes" (SARMENTO, 2017a, p. 6).

Na infância existem aprendizados que fazem parte do universo das crianças, compondo as culturas infantis, sendo o brincar um dos mais pertinentes. Entretanto, ele não é a única demonstração desta, existem outros aprendizados ou práticas que formam o mosaico da infância. Em nossa pesquisa emergiram alguns desses aprendizados que foram organizados em categorias de análise, cada categoria englobando uma série de práticas que não estão separadas umas das outras, mas entrelaçadas, o que possibilita a produção da cultura infantil, como observado nas imagens que seguem.

Imagem 1 - Crianças no exercício de suas práticas culturais na Vila do Piriá.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015/2016/2017).

Lopes e Vasconcellos (2005) asseveram que as crianças apoderam-se dos espaços e lugares, dão um novo sentido, reorganizam e apossam-se de outros, criando suas territorialidades. Portanto, são nos espaços e lugares que as práticas culturais se desenvolvem "[...] e se constitui num processo de acumulação contínua, que se revela nos acontecimentos da vida cotidiana" (ALVES, 2007, p. 165).

CONCLUSÕES

As questões que emergiram nessa etnografia com crianças ribeirinhas dizem respeito à identidade desses atores-crianças, formada, no decorrer da vida, por meio de processos inconscientes, ressaltando-se que continua inacabada, em processo e formação constante, e que se dá num determinado lugar.

As crianças são produtoras de culturas, dão sentido ao mundo que as cerca; elas não sabem menos que os adultos, sabem outras coisas, outros saberes. Nosso desafio foi ouvir as crianças, valorizando o que diziam, com olhos

e ouvidos sempre atentos a tudo e a todos que as cercavam e àquilo a que faziam referências; nada foi desprezado, mas compôs uma rede de significados que nos ajudaram a compreender o que estavam a pronunciar.

O respeito às crianças, a sua forma de expressão, a sua fala, a sua escrita, aos seus modos de ver o mundo, considerando suas práticas cotidianas integrantes da cultura foi uma marca dessa pesquisa. Deste modo, as questões que emergiram nas análises das fontes etnográficas originaram as categorias de análise que foram por nós sistematizadas com base nas vivências cotidianas das crianças da Vila do Piriá, alocadas em quatro categorias: **natureza,** que entrelaça a vivência com o meio ambiente, o espaço geográfico e o tempo; **corpo,** que se liga à identidade cultural ribeirinha-marajoara; **afetividade,** atrelada aos sentimentos de raiva e amizade que envolvem as crianças; **vivências culturais,** destacadas nas dimensões da vida na família, escola, religiosidade, trabalho, no brincar e nas narrativas fantásticas.

Para a análise das categorias, os interlocutores foram considerados informantes legítimos, que possuem conhecimentos próprios de uma dada realidade que ainda pouco conhecemos ou sabemos sobre ela, além de uma base teórico-metodológica pautada nos Estudos Sociais da Infância que nos ajudou a compreender a infância como uma categoria geracional e as crianças como atores sociais, além de um aporte teórico baseado nos estudos de pesquisadores da região, utilizado para analisar o universo das crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara.

Na categoria natureza o estudo mostrou que o meio ambiente se constitui em um sistema simbólico que possui vinculações; nada está sozinho no mundo, mas se conecta através de uma relação dialógica - as coisas, os animais, as pessoas, as plantas, estão interligadas e dão sentido às vivências das crianças.

É no espaço geográfico que as crianças elegem seus lugares, elas mantêm ativo nas suas memórias um mapa vivencial; cada um tem o seu, e por meio dele marcam os seus lugares na Vila do Piriá, nominando de acordo com que representam na sua história de vida. Existem alguns que são coletivos, como os lugares do brincar; e outros que são particulares, determinados pelas relações existentes no local (familiar, amizade, religiosa, entre outras).

Em relação ao tempo, as análises dos discursos das crianças mostraram que elas o associam ao movimento das águas; a subida e a descida da maré, o balanço das águas, a correnteza dos rios, a cor menos ou mais barrenta, a água da chuva, a água dos rios e as fases da lua estão num contexto de um tempo marcado pela inconstância da própria natureza, mas para elas esse é o relógio que marca o tempo determinante de um estilo de vida muito particular dos ribeirinhos, que destoa dos padrões dominantes. Pelo comportamento das águas as crianças direcionam o seu tempo: o que vão fazer, em que momento, onde e com quem.

Na categoria corpo as técnicas corporais presentes nas ações cotidianas contribuem na formação da identidade cultural das crianças, e é por meio delas que também se veem ribeirinhos-marajoaras. As ações desenvolvidas pelas crianças requerem inúmeras técnicas que foram agrupadas em cinco eixos diretamente relacionados às ações cotidianas na Vila do Piriá: técnicas do sono e repouso, técnicas de falar e se movimentar, técnicas dos movimentos do corpo inteiro, técnicas de cuidados com o corpo e técnicas de alimentação. Todas advêm dos modos de vida ribeirinho, contudo, as crianças as desenvolvem adaptando-as à maneira como utilizam cada elemento no seu dia a dia. Usar a rede para dormir ou descansar é uma prática cultural nos Marajós, conquanto elas a usam para embalar-se, enrolando o corpo na rede e escalando os punhos, o que requer técnicas corporais específicas para cada ação.

No dia a dia as ações realizadas pelas crianças são variadas e estão diretamente ligadas a fazer roça, cortar madeira, remar, caçar e pescar, o que faz com que o corpo se movimente por inteiro, exigindo técnicas corporais específicas para o exercício dessas atividades.

O corpo precisa de cuidados e há técnicas para que ele seja bem tratado, sendo o banho de rio o mais presente na Vila. Por último, as técnicas de alimentação, diretamente relacionadas ao alimento consumido por quase a totalidade da população, o açaí, que é parte integrante da refeição diária.

Ao fazermos uma abordagem acerca da afetividade, nos deparamos com dois sentimentos de presença marcante na vida das crianças: a raiva e a amizade. A raiva é produzida pela violência que se instalou na região e chega até elas, com destaque para as violências físicas, exploração sexual, prostituição infantil, tráfico de meninas e tráfico e consumo de drogas.

A categoria afetividade desperta também o sentimento de amizade que se dá nas relações que as crianças estabelecem com seus pares. As crianças cuidam uma das outras, se preocupam com o bem-estar do grupo, o que propicia desejos de estarem sempre juntas, desenvolvendo suas práticas culturais.

A última categoria que emergiu em nosso estudo está relacionada às vivências culturais nas dimensões da família, instituição educativa, religiosidade, no brincar e nas narrativas fantásticas. O estudo revelou que para as crianças a família é uma instituição que agrega toda uma parentela de várias gerações e de diferentes graus de parentesco. Associa o termo “família” ao termo “casa”, portanto, a casa se constitui em um lugar de afetividade, o lugar onde a família se localiza.

Finalmente, quais os sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Curralinho/PA? Para responder a essa questão, partimos do princípio de que as crianças das águas, aquelas que conhecem seu espaço e nele determinam seus lugares, o tempo de subida e descida das marés, época de plantar e colher o açaí e outros fru-

tos, compreendem a geografia amazônica que se liga à imensidão das matas e às centenas de rios e igarapés, levam junto a cultura das gerações passadas que se manifestam nas suas práticas culturais, são sujeitos plenos de direitos, com capacidades de expor suas opiniões com clareza, pessoas que produzem cultura e ao mesmo tempo são nelas produzidas, são críticas e subvertem a ordem daquilo que consideram ser necessário a sua vida, ao seu bem-estar, mesmo que haja uma ordem social adultocêntrica dizendo o contrário.

Analisar a infância e a criança ribeirinha da Amazônia Marajoara sob o arcabouço dos Estudos Sociais da Infância numa perspectiva emancipadora revelou quem são e como vivem as crianças da Vila do Piriá. O sentido maior que dão as suas práticas é enfrentar o dilema de que "são" e não "serão"; que existem com suas especificidades, cidadãos com voz que ecoa na floresta e nas águas, que firma e reafirma suas identidades - "Sou deste lugar"; "Vivo aqui"; "Gosto de tomar banho aí no Piriá"; "Nem penso sair daqui"; "É bom ser criança aqui, a gente brinca pra caramba"; "Nem fale até, quero ficar aqui até ficar velhinho e morrer"; "Vou pra onde? Aqui tenho casa, pai, mãe e todo mundo"[249]. Exemplos não faltam para ilustrar a forma de ser e estar das crianças no território amazônico, que se contrapõe aos conceitos estabelecidos pelo sistema no qual as crianças não sabem "nada", ou sabem muito pouco de si.

Em síntese, o estudo revelou que as crianças ribeirinhas apreendem saberes que norteiam suas práticas culturais e sociais cotidianas, ainda que a situação de miséria a que estão submetidas comprometa o seu pleno desenvolvimento. Com muita propriedade dizem do seu espaço geográfico, dos seus modos de vida em plena Amazônia de forma clara, objetiva e afetuosa, com a cultura oral se sobrepondo à cultura escrita, gerando desse modo outra história, escrita sob a ótica das crianças, com fatos que marcam suas vidas de atores sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A constituição do discurso narrativo polifônico da criança: traços da mitopoética amazônica. In: ALVES, Laura Maria Silva Araújo (Org.). **Educação Infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007, p. 133-167.

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. **O corpo lúdico Maxacali**: segredos de um "programa de índio". Belo Horizonte: FUMEC-FACE, C/ Arte, 2003.

ANDRADE, Simei Santos. **O lúdico na vida e na escola**: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Capinas: papiros, 1995.

[249] REGISTRO DE CAMPO, 05/11/2015.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artemed, 2009.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Pesquisando as crianças e a infância: culturas de comunicação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. XIII-XX.

CONCEIÇÃO, Anderson dos Reis. Acirramento da questão social no município de Breves: o alcance do Programa Bolsa Família. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011. **Anais**...São Luis, JOINPP, 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/EIXO_DESIGUALDADES_SOCIAIS_E_POBREZA.htm>. Acesso em: 03 nov. 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAPELA, Paulo Ricardo do Canto; MATIELLO JÚNIOR, Edgard. Memórias pedagógicas das práticas corporais em assentamentos do MST de Santa Catarina. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 105-130.

FARES, Josebel Akel; RODRIGUES, Denise Simões. Apresentação. In: RODRIGUES, Denise Simões; FARES, Josebel Akel. (Org.). **Memória, imaginário e educação na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2013, p. 7-9.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar**: brincadeiras e jogos tradicionais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GONÇALVES, Michele Suellen Neves; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. A realidade Curricular belenense ribeirinha: um olhar a partir da epistemologia do currículo. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. (Org.). **Educação ribeirinha**: saberes, vivências e formação no Campo. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013, p. 71-89.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação** á **pesquisa científica**. Campina: Alínea, 2001.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo na Amazônia: retratos e desafios das escolas multisseriadas na Amazônia paraense. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. (Org.). **Pesquisa e educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014, p. 163-176.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 2. ed. Barcelona: Gráficas Hurope S/A, 1987.

HERMOSO, José Luis Azcona; RIVATO, Ângelo. **O povo marajoara na ótica católica**. Soure: Cartilha, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/ visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2011, p. 93-118.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; AMORIM, Cassiano Caon. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos inicias. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 11, jan./jun., p. 237-256, 2016. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/381>. Acesso em: 27 jul. 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância**: reflexos sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. (Org.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009, p. 119-132.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos dos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. Tradução de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Cartas para que te quero: a escrita das crianças como expressão de pertencimento. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014, p. 221-233.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

MORAES, Elisangela Marques; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A infância camponesa na Amazônia na visão de crianças de um assentamento no Pará. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. (Org.). **Pesquisa e educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014, p. 303-311.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A criança abandonada na história de Portugal e do Brasil. In: VENANCIO, Renato Pinto. (Org.). **Uma história social do abandono de crianças**: de Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX. São Paulo: Editora PUC Minas, 2010, p. 13-37.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. **Vozes e contrastes**: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

REIS, Magali. **Culturas infantis e práticas culturais infantis**. 2018. No prelo.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. **Revista Iluminuras**, v. 9, n. 21, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>. Acesso em: 31 mar. 2017.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 7. ed. Rio de Janeiro: FioCruz, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 11-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produção simbólica. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: autores Associados, 2011, p. 27-60.

SAMAIN, Etienne. "Ver" e "dizer" na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 23-60, jul./set. 1995. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgas/ha/pdf/n2/HA-v1n2a04.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2017.

SILVA, Maria das Graças da. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. **Revista Cocar**, Pará, v. 1, n. 1. 2007, p. 47-57.

SIMONIAN, Ligia T. L. Uma relação que se amplia: fotografia e ciências sobre e na Amazônia. In: KAHWAGE, Claudia; RUGGERI, Sandro. (Org.). **Imagem e pesquisa na Amazônia**: ferramenta de compreensão da realidade. Belém: Alves Gráfica e Editora, 2007.

SOUSA, Emilene Leite de. **Umbigos enterrados**: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. 2014. 422f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130980/332919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 mar 2017.

SOUZA, Alexandre Augusto Cals e. **Políticas educacionais na Amazônia**: estado, democracia, sociedade civil e participação. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. [S. l.]: TITOSENA, 2017a. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/ Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010. Disponível em:< http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>. Acesso em: 20 dez. 2016.

LUDICIDADE, INCLUSÃO E SAÚDE

Ângela do Céu Ubaiara Brito
Universidade do Estado do Amapá, Educação, Pedagogia
Macapá, Amapá, Brasil.
angela.brito@ueap.edu.br

O grupo de pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde da UEAP é um espaço de estudo e pesquisa de forma participativa e colaborativa entre os professores que atuam na Universidade do Estado do Amapá, acadêmicos e professores da educação básica, criado em 2014, com registro no CNPq. Têm como objetivo geral possibilitar espaços de estudos acerca da pesquisa que envolve a criança da creche ao ensino fundamental, na discussão da infância, cultura, diversidade, formação de professores, processo de aprendizagem e inclusão. O grupo se constitui por três linhas de pesquisa, as quais são: (1) O brincar em diferentes contextos (2) Educação e saúde: saberes necessários para uma abordagem mais humanizada (3) Ludicidade: Jogos avaliativos no segundo segmento do fundamental de 9 anos. Assim, os objetivos específicos são: compreender algumas metodologias qualitativas e quantitativas inerentes ao campo da pesquisa; possibilitar diálogos críticos acerca das linhas de pesquisas; proporcionar estudos significativos acerca das linhas adotadas; aprimorar trabalhos de conclusões de cursos orientados pelos professores das linhas de pesquisas; obter dados de pesquisa para discussão da infância na Amazônia. O Grupo de Pesquisa Ludicidade, inclusão e Saúde coordena Projetos e ações lúdicas com o brincar tradicional desenvolvidos nas escolas públicas. Apoia os trabalhos desenvolvidos na brinquedoteca e no laboratório de Práticas Educativas e mídias. Ultimamente desenvolve o projeto **Tenda educativa de jogos – Brincar e aprender com a luz,** que tem a finalidade de discutir o tema de energia solar como fonte sustentável. Para isso usa jogos, brinquedos e brincadeiras relacionados à educação e energia para a compreensão da criança. Os professores pesquisadores desenvolvem um projeto de pesquisa Infância, Cultura e diversidade em colaboração com os professores da rede pública Municipal e estadual com o objetivo de refletir sobre a prática pedagógica e propor mudanças com qualidade em contexto de discussão com os professores. Desta forma, os pesquisadores privilegiam a metodologia da pesquisa qualitativa entre as quais a pesquisa-ação que possibilita uma ação colaborativa entre os sujeitos envolvidos, a etnografia participante que descreve e analisa as práticas pedagógicas com as crianças, entrevistas, registros, histórias de vida que valoriza o sujeito envolvido na investigação, estudo de caso que possibilita um olhar investigativo mais profundo sobre os fatos pesquisados. Os trabalhos encaminhados para 6 º GRUPECI enfatizam pesquisas voltadas para a discussão da infância, cultura e diversidade, na qual discute a cul-

tura infantil e o brincar das crianças amazônicos. Tais trabalhos são das mestrandas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP). Os dados apresentados discutem a investigação em contexto etnográfico, observação participante e de história oral, nos quais os profissionais buscam entender com a cultura infantil e o brincar das crianças amazônicas em diferentes contextos.

CULTURAS INFANTIS DA CRIANÇA RIBEIRNHA: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS POR INTERMÉDIO DAS NARRATIVAS DE MORADORES DA COMUNIDADE DE ARRAIOL- BAILIQUE/AP

Priscilla Pantoja do Nascimento Brandão
Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED
Macapá, Amapá, Brasil
prilpe@outlook.com

RESUMO

O presente estudo tem como discussão central, a cultura infantil ribeirinha com base nos saberes e fazeres dos moradores da Comunidade de Arraiol do Bailique-AP. Constitui-se objetivo principal, compreender analisar as contribuições que o brincar oportuniza à criança, em termos de aprendizagem e formação integral como ser humano. O percurso metodológico se baseia na abordagem qualitativa, com o uso da técnica História Oral, que busca analisar e compreender o contexto investigado, com base nas narrativas dos sujeitos envolvidos. Os resultam evidenciam que o brincar ribeirinho tem sofrido constantes modificações decorrentes da globalização. A pesquisa também revela dados que mostram que apesar dessas influências, muitos saberes relacionados ao brincar tradicional ainda são conservados, ainda que, com modificações. A pesquisa é uma experiência pautada na valorização da cultura e da identidade dos povos que apesar de ser um vasto campo de investigação, ainda apresenta poucos estudos nesse âmbito.

Palavras-chave: Brincar. Culturas Infantis. Comunidades ribeirinhas.

INTRODUÇÃO

"Culturas infantis e a criança ribeirinha: jogos, brinquedos e brincadeiras por meio de narrativas de moradores da comunidade de Arraiol - Bailique/AP", faz parte de um trabalho mais abrangente, uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED, na Universidade Federal do Amapá- UNIFAP. O presente estudo contempla a compreensão das culturas infantis ribeirinhas, no contexto de uma comunidade que ainda preserva saberes e fazeres considerados tradicionais acerca do brincar.

Neste trabalho, objetiva-se analisar os subsídios que o brincar oportuniza à criança, em termos de aprendizagem e formação integral como ser humano.

Também busca entender de que forma o brincar funciona como mediação das culturas infantis ribeirinhas, no sentido de atuar como instrumento facilitador de aprendizagem, no contexto das crianças ribeirinhas da comunidade de Arraiol, localizada no arquipélago do Bailique-AP.

O interesse pelo objeto de estudo surge, a partir de leituras envolvendo a cultura e o brincar e comunidades indígenas, o que fez despertar o interesse por um estudo semelhante, no sentido de abordar discussões sobre culturas e a diversidade, que são temas bastante ricos e preservados, sobretudo na Amazônia. Contudo, a realidade mostra que as temáticas ainda possuem poucos estudos científicos, sobretudo pela dificuldade de acesso ao ambiente rural. Na maioria das vezes, as pesquisas que possuem como objeto as culturas infantis, são realizadas no ambiente escolar dos espaços urbanos. Por conta destas limitações, os estudos são escassos.

Todavia, a diversidade cultural do Brasil é um vasto campo de investigação e por isso deve ser explorada. Neste estudo, defende-se que a criança deve atuar como sujeito autônomo de seu aprendizado, produzindo conhecimento e cultura se tiver possibilidades oportunizadas tanto pelos seus pares, bem como pelo meio que a cerca. Tais experiências fazem parte de um processo de desenvolvimento integral da infância, o qual pode ser trabalhado por meio do brincar.

A necessidade de se compreender a cultura ribeirinha se faz necessária, uma vez que o cenário ribeirinho é uma das representações mais fiéis da identidade dos povos amazônicos. Essa cultura é a base ancestral de grande parte da população brasileira. Dentro da cultura ribeirinha, a infantil também necessita de respeito e valorização devida. Para que isso aconteça, é necessário que ela seja conhecida, visualizada e entendida, sobretudo nos espaços educativos, a fim de que assim seja garantido o direito da infância à criança. Esse entendimento contribui para aperfeiçoamento nas relações e, consequentemente, para melhoria da constituição da criança como ser humano.

O estudo utiliza como fundamentação, autores como Vigotsky (2007, 2010), que em sua teoria histórico-cultural, analisa o processo evolutivo cultural e procura compreender o desenvolvimento psicológico do homem. Também em Vigotsky (2007) fundamenta-se no eixo da mediação para a aprendizagem da criança que usa os signos, os instrumentos e artefatos da cultura. Em Brougère (2016) que discute cultura lúdica e analisa o brincar como fenômeno cultural em uma perspectiva sociológica, em Sarmento (2005), que dialoga acerca da cultura da infância. Outro eixo de análise se sustenta na abordagem das teorias sociais, em Corsaro (2011), que considera a criança a partir das perspectivas culturais e históricas, entre outros.

O estudo permite a análise da identidade construída pela criança nesse contexto, da cultura, do cotidiano, do tempo de ser criança que escassamente ainda sobrevive nos tempos atuais e que entra em contraste com o constante

e gradual crescimento do cerceamento vivido pelo brincar das crianças das cidades, o que faz também gerar a necessária reflexão e debate deste problema social que causa prejuízos ao ser humano. As primeiras análises mostram que o brincar tradicional ainda é presente no contexto ribeirinho em estudo, os materiais utilizados para a confecção de brinquedos, muitas vezes, ainda são aqueles retirados diretamente da Natureza.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: a criança, a cultura e a diversidade

CULTURA E DIVERSIDADE: discutir, compreender, valorizar

Há várias significações para o termo cultura. Não se trata de uma definição fixa e um conceito único, as interpretações variam de acordo com as perspectivas, porém que há de mais comum dentre essas expressões é que geralmente representam um conjunto de costumes, práticas, modos de vida que caracterizam um corpo social. De acordo com Bauman (2012, p. 83) "é reconhecida e inexorável a ambiguidade do conceito de Cultura".

Geertz (1989) atenta para a ampliação do conceito de cultura para uma dimensão mais justa, não se deve tentar defini-la, reduzi-la, isso significa padronizá-la, não há como categorizar a cultura em uma estrutura facilmente compreensiva. Defende um conceito de cultura semiótico, isto é, que estuda os fenômenos culturais, desse modo afirma que a cultura é pública e o comportamento humano é uma ação simbólica, assim como a forma que uma sociedade toma é reflexo substancial da cultura deste povo. Portanto, a cultura se configura como incompleta, como uma ciência estranha, em constante modificação.

Dessarte, compreende-se a cultura como um fenômeno complexo, assim como a sua definição, a qual muitas vezes é confundida como produto cultural, como resultado, e não como processo, assim como afirma Carneiro (2010):

> a cultura nesse caso, aparece como resultado de um processo social, ou seja, algo estático, e acabado, enquanto a produção cultural expressaria o modo de vida transmitido às crianças, cabendo à elas apenas assimilar os objetos culturais de um determinado momento. A visão estática da cultura ajusta-se aos interesses da sociedade brasileira, que promove a desigualdade social privilegiando certos grupos em detrimento de outros (CARNEIRO, 2010, p. 17-18).

Essas peculiaridades culturais existentes na sociedade não podem ser tratadas com indiferença, mas sim, valorizadas, uma vez que, fazem parte do arcabouço histórico brasileiro. Propiciar acesso à cultura é fundamental para o crescimento do indivíduo, daí a necessidade de valorização dos mais diversos aspectos culturais, seus costumes, suas artes, suas crenças para compreender a sociedade em que se vive.

Existem formas diferenciadas de analisar as culturas, considerando que, em uma determinada sociedade, existe uma variedade de grupos sociais de

diferentes regiões e produzem culturas distintas, com identidades próprias, sendo frutos de um contexto histórico e carregam toda uma bagagem cultural, passados de geração para geração e é por meio dessa diversidade cultural que é possível compreender a humanidade.

EXPERIMENTAR, BRINCAR E APRENDER: Culturas Infantis em diálogo

O brincar é parte integrante em todas as fases da vida, o que se diferencia é o significado que possui em cada uma dessas fases. Na fase adulta, o brincar é concebido como uma forma prazerosa de distração e diversão, já para a criança, o brincar constitui uma prática que vai muito além da diversão, é mediante ao brincar que a criança aprende, se desenvolve e interage com o mundo.

Ao longo dos anos, a concepção do brincar foi se modificando, concebendo cada vez mais esta ação como um direito primordial inerente às culturas infantis, o qual permite à criança, a realização das mais variadas brincadeiras por meio das quais ela tem a possibilidade de se tornar um ser ativo e autônomo em sua construção social, tendo em vista que as brincadeiras possibilitam a criança adentrar no mundo adulto, considerando as experiências que possuem no seu contexto social.

Para Brito (2015), o brincar possibilita uma conexão das necessidades da criança com a compreensão da cultura adulta, fazendo com que reproduzam situações do cotidiano do adulto em suas brincadeiras, sobretudo, nas imaginárias, possibilitando que as crianças expressem suas necessidades, anseios, desejos, por meio da interação proporcionada pelo brincar, utilizando o processo imaginário nas brincadeiras individuais ou em grupos, contribuindo na compreensão de mundo e dos sujeitos com quem convivem.

Do mesmo modo, para Vigotsky (2010), a aprendizagem acontece por meio do processo de interação dos indivíduos, pois, segundo sua tese, a cultura é parte constitutiva do ser humano, sendo o desenvolvimento mental dos indivíduos, constituído em um elemento ativo, isto é, dependente do desenvolvimento histórico cultural e social. Assim, o desenvolvimento mental das crianças é constante no que tange às aprendizagens linguísticas e intelectuais relacionadas ao pensamento e fala, e a mediação é instrumento utilizado pelos indivíduos para a atribuição de significados.

Com tais características, conforme avança em seu conhecimento, a criança pensa e categoriza as situações de seu cotidiano em direção ao contexto real, utilizando as regras e os conteúdos provenientes do mundo que a cerca por meio de instrumentos mediadores e das relações e interações que estabelece como mundo da cultura, e as linguagens não verbais como gestos, sons, desenhos, atualmente considerados textos multimodais, ou linguagens expressivas, e são ressignificadas pelas crianças (VIGOTSKY, 2007).

Nesta direção, as culturas infantis remetem-nos àqueles conhecimentos, comportamentos e práticas, em forma de manifestações socialmente construídas pelas crianças, permeadas por suas experiências durante todo o decorrer da infância, por intermédio de influências, seja de adultos, crianças ou signos. Entre os elementos que compõem o cotidiano das crianças ribeirinhas, a cultura que se constitui no grupo, seguramente possui características únicas, particulares, variando de lugar para lugar.

Para se tentar compreender o universo a partir do olhar da criança, Sarmento (2005, p. 371) faz uma elucidação referente a temática das culturas infantis, na qual afirma que as crianças, "possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das 'culturas da infância', as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção".

Nesse sentido, Sarmento (2005) afirma

> Por isso a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc (SARMENTO, 2005, p. 371).

Pelo exposto, compreende-se a cultura infantil como elemento socialmente produzido pela criança com base em tudo o que a cerca, principalmente em seu ato de brincar. Neste processo, a criança estabelece relações, seja com os adultos, com outras crianças ou com os elementos materiais pertencentes ao seu meio social. A cultura infantil também se revela como fator fundamental na formação da identidade do meio em que a criança está inserida, podendo ser considerado parte do patrimônio cultural imaterial da comunidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia constitui-se por meio de uma abordagem qualitativa, com o uso da técnica História Oral, que busca analisar o contexto investigado por meio de narrativas, conforme Alberti (2004). A técnica foi escolhida por se entender que consegue responder satisfatoriamente ao tipo e objetivos da pesquisa, e também pelo fato de dar voz aos sujeitos, por meio do instrumento denominado entrevista narrativa, de maneira que dialoga com a própria temática, que versa sobre valorização da identidade.

Nesse sentido, os relatos serão registrados, com a identificação dos adultos que participarão das entrevistas narrativas com as siglas "A1, A2, A3, A4", e assim por diante, assim como no caso das crianças, que serão identificadas

por com C1, C2, C3, C4, revelando também, o sexo e a idade. Há também a utilização das imagens registradas no decorrer da pesquisa, estas são utilizadas como elementos que não só ilustram, como também são uma forma de texto em si, que muito dizem sobre a realidade pesquisada.

BRINCAR NA TERRA: entre o presente e o passado, diálogos com os antigos e com as crianças ribeirinhas de Arraiol do Bailique

Conforme aponta Queiroz (2016), o Arquipélago do Bailique é um distrito do município de Macapá/AP, composto por oito ilhas no leste do estado do Amapá: Bailique, Brigue, Curuá, Faustino, Franco, Marinheiro, Igarapé do Meio e Parazinho. Geograficamente, localiza-se na Foz do Rio Amazonas que deságua no oceano Atlântico. A seguir, a foto 1 apresenta o mapa de localização desse arquipélago do estado do Amapá:

FOTO 1 - Mapa de localização do Bailique via Google Maps.

FONTE: blog: Amapá, minha amada terra (2011).

Arraiol localiza-se na ilha do Brigue, e representa uma das comunidades mais distantes, considerando o centro do arquipélago, que é a Vila Progresso. A comunidade ainda mantém saberes e fazeres que eram realizados por seus antepassados. Assim, o brincar também entra neste conjunto de práticas. A maioria dos brinquedos atualmente já foram bastante modificados. Desse modo, estão presentes ainda nos dias de hoje, jogos e brincadeiras que – ainda que com modificações - em sua maioria sobreviveram ao tempo e foram perpassados de pai para filho.

As crianças se reúnem, na maioria das vezes, em grupinhos para conversar e brincar. Em uma dessas reuniões, a pesquisadora teve a oportunidade de participar e conhecer um pouco mais sobre o que acontece no transcurso dessas relações. No decorrer das conversas sobre a comunidade, a criança C1, de seis anos, e sexo masculino, pergunta:

> A senhora já viu a pororoca? É um negócio grande que vem cheio de barro por dentro, mas vem em forma de água, passa ali na frente. Eu vou pegar ela, eu desço lá na cabeça da ponte e pulo, em cima dela "é biiiii" (fazendo o barulho de alguém quando pula na água), mas não sei nadar ainda (C1, relatos de pesquisa, 2018).

Percebe-se no contexto desse relato, a singularidade do discurso da criança. O uso da imaginação também é fator determinante nesse processo de criação de Culturas Infantis, além da lembrança da presença do brincar corporal, que se faz também presente nas práticas do brincar das crianças da comunidade de Arraiol. Uma vez que elas utilizam seu próprio corpo para pular, fazer acrobacias, andar de montaria nadar, brincar no rio, subir em árvores, ou até mesmo o simples fato de correr. Esse fato representa uma prática bastante comum em comunidades ribeirinhas, que diz respeito a aquele brincar que não necessariamente necessita de brinquedos, apenas do despertar da imaginação da criança, para utilização do corpo em atividades lúdicas.

Compreende-se também que as crianças observam e adquirem aprendizados a partir daquilo que observam seus pais e familiares fazerem e ensinarem. Os saberes acerca do fenômeno da Pororoca[250], é conhecido não só pelos adultos, mas também pelos pequenos. Resta evidente que a relação de aprendizado é fator preponderante, que se constitui por meio das interações sociais e culturais.

Como qualquer comunidade tradicional ribeirinha que preserva seus saberes e histórias, Arraiol é também lugar de lendas e mitos, não diferindo de toda a cultura tradicional amazônica, que carrega consigo tradições por meio de uma infinidade de costumes, crenças, crendices, lendas, buzões e manifestações culturais, baseadas na intima relação dos ribeirinhos com a majestosa, misteriosa e sempre desconhecida, natureza. As crianças aprendem com os adultos que as florestas, assim como os rios, têm dono. Sobre esse aspecto, ainda C1, na discussão dentro da rodinha das crianças, relata à pesquisadora:

> Esse dono daqui já levou muita gente, ele mora aqui atrás da casa dessa mulher aí, bem lá fica a casa dele, aí pra dentro desse igarapé. Minha madrinha já contou pra mim, ela já contou muita história [...] eu ando com alho no meu bolso, por qual-

[250]Para Alves (2015), Pororoca é o fenômeno natural do encontro das águas oceânicas em nível mais elevado, com as correntes fluviais em menor nível de alguns rios que desembocam no mar. O termo pororoca tem origem na língua tupi poro'roca que significa estrondar.

> quer lugar que eu vou, eu ando com alho, aí eles vão embora, eles não encostam perto de mim é com nojo parceiro, eles ficam com medo! Eu durmo com alho debaixo do meu travesseiro [...]. As veiz, quando tá só eu, a mamãe e Deus, a gente dorme só a gente. A gente passa o sinal da cruz lá no pátio, por causa do boto, a gente passava assim (gestos). Pesquisadora: mas o que ele faz? ele malina, ele vira uma pessoa, mas ele coloca um chapéu pra não aparecer aquele buraquinho (C1, relatos de pesquisa, 2018).

As lendas que foram rememoradas por meio do relato mencionado acima, mostram que as lendas populares, tão antigas, ainda são preservadas no contexto ribeirinho, uma das lendas mais populares, é a lenda do Boto. É percebido que os próprios pais se encarregam de repassar aos filhos, esses saberes adquridos culturalmente. Antigamente, mais do que nos dias atuais, eram recorrentes os casos de doenças inexplicáveis em que os curandeiros (pajés), diziam que era malineza de boto, normalmente isso acontecia com as moças, a mesmas ficavam desacordadas por um longo tempo e nesse momento, eram conduzidas por uma misteriosa força, que era preciso várias pessoas para conseguir segurá-la, normalmente vinha o curador que com seu ritual, tentava acalmá-la, porém, nem sempre conseguia. Nesta direção, C2, criança de oito anos, do sexo feminino, no meio da rodinha, também revela:

> Eu já fiquei malinada. Passei três dias com febre e vomitando. Minha madrinha teve que me benzer, eu chorei, chorei, chorei, mas chorei! Por causa desse bicho que me malinou. Se a gente respeitar a lei dele, ele não malina de nós (C2, relatos de pesquisa, 2018).

Há de se considerar nesse contexto, o fato de que a criança une aquilo que aprende no seu convívio social com aquilo que lhe proporciona o seu imaginário, que é próprio de sua natureza. Corroborando, Brougère (2016), enfatiza que no ato de brincar, produz-se um mecanismo psicológico que garante ao indivíduo conservar-se em determinada distância do que é real, enxergando no brincar uma oportunidade favorável, um mundo no qual tudo é possível, sem deixar distingui-lo da realidade, mas que ao mesmo tempo, o brincar se mostra como oposto ao princípio da realidade, tornando-se representativo de toda e qualquer atividade cultural que assim como a arte, não se limita a uma relação simples com a realidade (BROUGÈRE, 2016).

Na escola, as crianças geralmente executam brincadeiras e jogos populares, não necessariamente brincadeiras próprias das comunidades ribeirinhas, mas são brincadeiras consideradas tradicionais. Tendo como exemplo, a Pata Cega, Jacarandá, Galinha do Vizinho, Morto Vivo, Anelzinho, dentre outras. A foto a seguir, mostra o momento em que uma dessas brincadeiras tradicionais ocorrem no ambiente escolar da comunidade:

FOTO 2 - crianças brincando de Pata Cega.

FONTE: Acervo da pesquisadora (2018).

Verifica-se também, com base nos relatos dos adultos e idosos, que estes lembram positivamente da infância, ainda que, na maioria dos casos, não tenham tido uma infância fácil, pois muitos deles ao invés de brincar, tinham que ajudar os pais na roça ou nos serviços domésticos. Porém, é lembrado em alguns casos, que nas horas vagas as crianças sempre arrumavam um tempo para as brincadeiras, e essas lembranças eram geralmente de uma infância pobre, mas feliz, pois os mais variados brinquedos eram confeccionados pelos pais, familiares, e até mesmo pelas crianças. Segue o relato de um idoso, no qual ele retrata um pouco acerca de como brincava, e de como eram feitos esses brinquedos, e também de como era sua infância:

> Eu sei que eu mesmo, na minha idade de criança, (de criança... já falo mais velho), o brinquedo que eu lembro que nós usava sempre em casa, era aqueles barquinhos de vela, aí dava o vento, a gente soltava ele, e ia embora... E a gente nadando atrás, chegava lá do outro lado, verga ele, bordejando! Esse barquinho de vela era feito de Sapupema de cortiça, era uma madeira muito leve, ela geralmente dá uma Sapupema "dessa grossura assim", lá de cima, aí você tira o tamanho que queira. Mas geralmente, os barquinhos que a gente fazia era desse tamanhinho. Esse aqui, tinha um barquinho, lá na boca do Arraiolzinho... Era duas pessoas pra remar atrás dele, pra vergar o bordo dele, pra ele não alcançar o outro lado. E a vela, você metia um "mastrozinho", tudo aquilo bem aparelhadinho, botava o mastarel, botava a bita, aparelhava as duas vergas, aí talhava a vela, dava um partidura bem no fundo dele por baixo, pra poder colocar

> o leme. Se fosse pra bodejar, você usava o leme mais aqui na proa, se fosse pra correr em polpa, por exemplo, a maré vai ter que correr dali pra cá, daí você botava o leme bem pra cá pra polpa, aí podia o vento dar, o bichinho vinha... Eu ainda fiz um pro Rafael! Já era pra eu ter feito um pro Cássio. Mas ele tinha um, aquele zinho era bonitinho, era forma mesmo, só que desses que a gente usava era só de Sapupema mesmo, Sapupema quer dizer raiz, bem ali tem uma árvore, só da bonita, eu já quis tirar lá, mas eu já não to enxergando quase nada. (P7, Participante do sexo masculino, 84 anos) [...] Quanto a outras brincadeiras, a gente quase não tinha. Logo aí, o finado papai, era você ter uma vaga, você tinha que tá estudando, se não estudasse urrava na porrada! Era assim que era a situação dele, tem que tá estudando. E quando ele ia pra perto da gente minha mana, não era fácil. Tem que estudar até aprender a lição. A tabuada, mas outras brincadeiras quase a gente não tinha. (P7, Participante do sexo masculino, 84 anos).

Também com base nos relatos, compreendeu-se que algumas brincadeiras se perderam, e outras sofreram modificações devido às mudanças ocorridas com o decorrer do tempo. Há também aquelas brincadeiras que antigamente não se conhecia, mas que agora, fazem parte do repertório do brincar contemporâneo das crianças. O futebol por exemplo, apesar de ser um Jogo bastante antigo, e tradicional, encontra-se relatos de pessoas que não o conheceram na sua infância. Esse movimento é natural, visto que os saberes culturais produzidos, sofrem constantes transformações sociais, que resultam de movimentos históricos e dinâmicos, produzidas nas relações humanas com meio ambiente ao longo das gerações. Segue o relato, acerca do Jogo de futebol:

> Esse negócio de bola, nem se falava naquela época, daqui há oitenta anos atrás, nem se falava, muito difícil. Já veio começar um negócio de bola, depois que veio a primeira escola pra cá. Começou pelo São Joaquim, mas não era de pé, era só pra jogar, assim por cima de uma... jogava de lá, outro jogava daqui, mas de pé nunca tinha visto, vim ver pra cá já. (P6 Participante do sexo feminino, 81 anos).

O fato de que os jogos, brinquedos e as brincadeiras, sofrem transformações no decorrer do tempo, não significa dizer que a comunidade esteja perdendo sua cultura, sua identidade, mas sim que ela está em constante movimento, em constante modificação, pois a Cultura é isso. Em suma, trabalho busca apresentar contribuições em forma de diálogos, que tragam essa reflexão acerca da importância das culturas infantis na formação da identidade cultural da criança, e do aprendizado que essas independentemente e o seu impacto na vida do ser humano como um ser socialmente construído, fundamentalmente para que esses saberes sejam visualizados e reconhecidos.

Desta maneira, concebe-se o brincar como um elemento formativo, pois as experiências advindas da construção de brinquedos, jogos e brincadeiras, também devem ser compreendidos como elementos constituídos a partir de uma ação social de vivências empíricas e não somente conhecimentos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho objetivou a compreensão do brincar e das culturas infantis no contexto ribeirinho da comunidade de Arraiol no arquipélago do Bailique- AP. Os resultados mostraram uma comunidade organizada que concebe o brincar tradicional como importante para o patrimônio cultural do grupo. Testemunhou-se ainda, que o brincar da terra se faz presente nas práticas das crianças. Tais atividades são incentivadas pelos pais, e lembradas pelos mais velhos com bastante apreço. Observou-se que os brinquedos que as crianças utilizam em suas brincadeiras, na maioria, são feitos com os próprios instrumentos da natureza, e também a partir de objetos reaproveitados do dia-a-dia.

No âmbito pedagógico, é importante destacar os desafios para a compreensão de uma educação democrática, plural e diversa, que leve em conta os aspectos sociais, já que, ainda há quem não se preocupe com um dos aspectos mais importantes da educação, há quem ainda trabalhe com conteúdos descontextualizados dos saberes empíricos de cada povo. Esses saberes cotidianos, se mostram, na maioria das vezes, muito distantes do ambiente escolar.

Outro fato compreendido a partir dos estudos da pesquisa, é de que a escola não é o único espaço de criação e troca de conhecimentos. Uma vez que a pesquisa não lida única e diretamente com a educação escolar, se mune da concepção de que é uma importante contribuição a ela, uma vez que o professor, seja da educação infantil , bem como o das séries posteriores, necessita ter como base de sua prática educativa, a compreensão do processo de aquisição de conhecimento do seu aluno, ele precisa conhecer e refletir acerca das teorias que tratam da formação dos processos psicológicos do ser humano em contato ou não com a mediatização do contexto social em que ele vive.

Presenciou-se ainda, que o campo de pesquisa é lugar de muitas lendas, mitos, crendices e histórias, e que esses artefatos culturais, são preservados e sempre perpassados de pai para filho. Nesse contexto, essas manifestações também fazem parte do universo das crianças. Apesar dessa tentativa de conservação e preservação de costumes antigos, é fato que com o capitalismo cada ver mais vigoroso, alguns costumes dos espaços rurais vão desaparecendo aos poucos, os brinquedos, jogos e brincadeiras fazem parte desse arcabouço.

Sendo assim, diante de tantas questões, os desafios para a compreensão do brincar como processo formativo, ainda são muitos, porém é necessário que haja concretude na decisão de modificar para melhor a realidade posta, fazendo com que a haja a compreensão da importância do objeto dessa dis-

cussão, o que leva a compreender que este tema se torna relevante e que acerca desse assunto ainda há muito o que ser discutido.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVES, Raimundo Nonato Brabo. **As pororocas do rio Araguari no Amapá foram extintas pela mão do homem. Revista** Eco debate: cidadania e Meio Ambiente. 2015. Disponível em: https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/127206/1/Pororoca.pdf.

BAUMAN, Zygmunt, 1925. B341e. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **Práticas de mediação na educação infantil.** Jundiaí. Paco editorial: 2015.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** In: Kishimoto, T. M. [org]. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage learning, 2016.

CARNEIRO, Maria Ângela Babato. **Cócegas, cambalhotas e esconderijos**: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro:LTC,1989.

QUEIROZ, Junior. **Bailique:** um arquipélago em transformação. 2016 Disponível em: http://queirozjunior.blogspot.com/2016/07/bailique-um-arquipelago-em-transformaca.html Acesso em 16 Set 2018.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf 05 Set de 2017.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A forma**ção s**ocial da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11**. ed. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. Disponível em: São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1N3nswvbgtiygk8KAz3fiX4IHpTGU-75Fn/view.

O QUE DIZEM OS DESENHOS DAS CRIANÇAS A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS?

Maria Carolina Henrique Marques
Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED
Macapá, Amapá, Brasil
mariacarolina.hmarques@hotmail.com

Ângela do Céu Ubaiara Brito
Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED
Macapá, Amapá, Brasil
angelaubaiara@bol.com.br

RESUMO

Neste artigo se discute a relação entre histórias e desenhos infantis e, a sua contribuição para o desenvolvimento da criança. Portanto, objetiva-se discutir, compreender e analisar a importância da contação de história e do desenho infantil para a infância, e a influencia que a contação de história exerce na produção e no desenvolvimento artístico da criança, além de investigar o que dizem os desenhos das crianças. Para isso analisou-se os desenhos produzidos a posteriori a contação de história realizada pela pesquisadora. A metodologia foi de abordagem qualitativa, mediante a observação participante. A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil do município de Santana-Amapá, teve duração de um ano e teve como sujeitos da pesquisa crianças de 04 e 05 anos. Conclui-se que as crianças que os desenhos infantis dizem muito sobre a criança e a forma que elas pensam e sentem. Quando são envolvidas pela literatura infantil e pelo momento da contação de histórias, produzem desenhos que contam uma história, expressando sentimentos e opiniões, muitas vezes são ricos em aspectos que estão presentes na história contada. Assim, ao inserir e incentivar o contato com as histórias infantis e estimular as produções artísticas, as crianças desenvolvem a criatividade, autonomia, interagem, adquirem novos saberes, etc., no seu próprio ritmo e desenvolvimento.

Palavras-chave: Infância. Literatura infantil. Desenho Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte dos resultados oriundos de uma monografia que foi apresentada ao curso de Licenciatura pela em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). A investigação da pesquisa centrava-se na infância, dando ênfase a literatura infantil e sua influencia para o de-

senvolvimento da linguagem artística. Entretanto, para este artigo destina-se a uma parcela dos resultados que se refere a produção dos desenhos infantis. Isto posto, propõe-se aqui discutir, compreender e analisar a importância da contação de história e do desenho infantil para a infância, e a influencia que a contação de história exerce na produção e no desenvolvimento artístico da criança. Para isso analisou-se os desenhos produzidos pelas crianças a posteriori a contação de história realizada pela pesquisadora.

A literatura infantil contribui para a construção de conhecimentos, opiniões, personalidade, criatividade, ademais ajuda a criança a compreender o mundo a sua volta. Ao ouvir uma história as crianças obtêm algum conhecimento, identificam elementos da sua vida, aprendem a lidar com conflitos internos e ao representarem, expressam seus sentimentos e destacam o que foi mais significativo, bem como no ato de desenhar, em que as crianças brincam, vivenciam, aprendem e se expressam, mesmo sem intenção.

Nesse sentido, as histórias infantis aliadas ao desenho infantil se tornam significativamente relevantes para a formação da criança e devem ocupar um espaço de destaque no processo educacional infantil. É fundamental que as crianças se manifestem de forma ativa, criativa e participativa, isto é, que elas possam vivenciar e explorar diferentes linguagens na educaão infantil. Partindo desse pressuposto que se buscou compreender os desenhos a partir da contação história, fortalecendo a relevância de se fazer presente esses dois recursos inseridos dentro da educação infantil e do cotidiano das crianças, proporcionando inúmeras vivências e descobertas.

No que concerne ao referencial teórico desse estudo, embasou-se em teóricos que discutem a concepção de infância, a pedagogia da participação, a literatura infantil e o desenho infantil, autores como Abramovich (1993); Coelho (2000); Craidy e Kaercher (2001); Derdyk (1990); Dewey (2010); Moreira (2009); Sans (2014); Silva (2012), entre outros. A metodologia foi fundamentada em Costa e Costa (2009); Minayo (1994) e Lakatos (2007) e baseou-se na abordagem qualitativa, mediante a observação participante na qual permite que o pesquisador se envolva no processo, possibilitando assim, as intervenções destinadas ao ato de contar histórias e as propostas relacionadas as atividades artísticas.

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil do município de Santana-Amapá, com duração de um ano e teve como sujeitos da pesquisa crianças de 04 e 05 anos de uma turma que fora acompanhado do primeiro ao segundo período, a mesma foi executada em quatro fases contempladas desde as observações as intervenções. Utilizou-se nos procedimentos metodológicos os registros fotográficos, gravações vídeos, diário de bordo e a análise de discurso. Dessa forma este artigo está organizado em: revisão de literatura sobre as histórias infantis e os desenhos; metodologia; resultado e discussões; e considerações finais.

REVISÃO DE LITERATURA

Ouvir histórias e contar história são práticas que estão presente em nossas vidas desde a infância, nas quais usufruímos de algum significado acerca de uma determinada história. Parafraseando Kaercher (2001, p.81) nós "aprendemos por meio das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros contam", isto é, aprendemos também através das histórias que ouvimos.

Com as histórias infantis não é diferente, a criança ao ouvir uma história, vivencia e experimenta uma situação, obtém algum conhecimento, identifica elementos da sua vida, aprende a lidar com conflitos internos. Para Coelho (2000, p. 16) as histórias "estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em vários níveis". Sendo assim, percebe-se a importância de contar histórias na educação infantil como uma atividade imprescindível por contribuir para o desenvolvimento da criança.

Segundo Abramovich (1993, p. 16), é muito importante para a formação das crianças ouvir muitas histórias, "[...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]". Diante disso entende-se que a contação de histórias proporciona um clima diferente e prazeroso que envolve a criança em um mundo de fantasia e realidade, despertando o gosto pela leitura, a atenção e curiosidade e com isso possibilitando novos e infinitos caminhos de descobertas e reflexões sobre a vida, sobre si e o outro, auxiliando no desenvolvimento da criança, uma vez que esta influência em diversos aspectos de sua vida.

Compreende-se que o mundo da literatura infantil e da contação de histórias são fenômenos de criatividade que representam o mundo, o homem e tudo o que o envolve através das palavras, dos gestos, das imagens, etc., unindo sonhos e a vida cotidiana, o imaginário e o real, o possível e impossível (COELHO, 2000). Assim, é possível que mediante esse contato, as crianças explorem e experimentem novos lugares, jeitos, sentimentos, visões, criam novas ideais e pensamentos. Vivenciam situações e aprendem com elas constantemente.

Nesse sentindo, as histórias infantis se tornam parte fundamental que auxiliam e contribuem para o processo de formação das crianças, podendo ser utilizadas como instrumento pedagógico e por meio delas serem trabalhadas questões que estão presentes no cotidiano da criança, como a violência, a morte, o reconhecimento, a coragem, o afeto, entre outros assuntos pertinentes que possibilitem melhor compreensão e vivência. Ademais Abramovich (1993) argumenta que a partir do contato com textos literários e das experi-

ências que os eles proporcionam, as crianças percebem, criam, questionam e refletem sobre a sua vida, as situações do dia-a-dia e sobre o mundo.

A literatura infantil e a contação de história, para além de auxiliarem no que fora citado, contribuem para o desenvolvimento de diversas linguagens, isto é, "o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatralizar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo." (ABRAMOVICH, 1993). Tais produções realizadas a partir das histórias infantis são meios de comunicação, imaginação e criatividade, ou seja, expressões das linguagens infantis.

As histórias infantis associadas aos desenhos possibilitam um maior estimulo ao desenvolvimento da criança, especialmente no que diz respeito à linguagem artística. Para Santos (2014, p. 109) "a partir do momento em que a criança é capaz de imaginar, ela torna-se capaz de desenvolver sua expressividade através de diferentes formas [...] passando a relaciona-se com o mundo de uma maneira qualitativamente diferente". As crianças se expressam por meio do desenho, do corpo, da dramatização, música, etc. As linguagens artísticas são importantes para o desenvolvimento da criança, as quais podem ser estimuladas nessa relação de histórias infantis e linguagem artística.

De acordo com Derdyk (2015, p.57), "o desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual sente existir". A criança se entrega e vivencia com intensidade o momento em que está desenhando, ela se reinventa nesse processo. Quando a criança desenha ela interage com o lápis de cor, o papel, com o outro, etc., ela brinca e se diverte, criando suas próprias regras e uma relação com o meio a qual possibilita a ela várias experiências e a cada experiência vivenciada, surgem novos questionamentos, saberes, sentimentos, imaginações e curiosidades.

Segundo Moreira (2009), a criança usa o desenho para deixar sua marca antes de aprender a escrever, sendo o desenho sua primeira forma de escrita. No ato de desenhar, a criança brinca e expressa, mesmo sem intenção, suas ideias e sentimentos. A criança vê o desenho livre como uma brincadeira, no qual ela se diverte entre os rabiscos e o colorir. Tamanha é a precisão de seus rabiscos, o escolher com entusiasmo a cor para cada ilustração e o encanto nos olhos de quem cria algo espontaneamente, a fim de deixar a sua assinatura.

Para Moreira (2009, p. 32), "a criança desenha para dizer algo, para contar de si mesma, para fazer de conta. É o início da representação". Em consoante, Pillar (2012, p. 45) tece que "a criança desenha símbolos ou sinais que expressam o que ela sente a respeito de determinado objeto", logo os desenhos contam uma história, revelam medos e descobertas, manifestam sentimentos; representam características significativas de sua realidade.

Por meio dessa manifestação artística a criança interage, narra seu desenho, a sua história, envolve o seu imaginário e o real. Portanto, vale ressaltar uma importante reflexão nas palavras de Moreira (2009, p. 24): "se a criança desenha para contar sua história, encontramos também a criança que não desenha para não contar", nesse sentindo, há também as crianças que não desenham por que acreditarem que não sabem desenhar, o que pode revelar algum sentimento negativo, limitações ou trauma, portanto "para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la" (MOREIRA, 2009, p. 18), sendo fundamental observar e ouvir atenciosamente a maneira que cada criança se comporta durante o desenhar, as cores, os traços, toda a sua produção artística.

Para melhor compreender o desenho infantil, Sans (2014, p.43) estabelece diferentes fases do desenho. Para o autor supracitado (2014), na primeira fase, de um a dois anos, a criança consegue esboçar linhas simples e sucintas. Entre os três e dois anos, inicialmente nota-se rabiscos em forma de vai-e--vem e circulares em uma determinada área. A posteriori, a criança expande os rabiscos circulares para outros espaços na folha e começa a preenchê-los, gradativamente os círculos vão ganhando formas e passam a representar, por exemplo, a figura humana e assim com o tempo a detalhá-la.

Aos quatro e cinco anos "ocorre o desenvolvimento de pormenores" (SANS, 2014, p. 50), as crianças percebem e passam a desenhar as partes do corpo humano de forma mais detalhada, objetos do seu cotidiano, etc. Na faixa etária de seis anos em diante, ela percebe que pode representar a realidade em seu desenho, a sua cultura, seus sentimentos, o emocional e o real. Consegue então distribuir "adequadamente" os elementos do desenho, as cores e os traços dialogam com a realidade. E por fim, a partir dos dez anos "a criança atinge uma nova etapa do desenvolvimento mental, com senso crítico mais acentuado" (SANS, 2014, p. 57), assim, tenta-se evidenciar aquilo que vê e sente, preocupando-se agora com o resultado final.

Conforme Silva (2012, p. 59) há uma tendência de "aprisionar o desenho ao concreto, como representação do real (cópia)" por parte de alguns professores que oportunizam o desenhar, seja ele a partir de histórias infantis ou não, em contrapartida indicam como o aluno deve desenhar ou pintar, preocupam-se com a estética menosprezando o processo de criação da criança, assim não permite que haja o desenho de forma livre e espontânea, no qual consequentemente limita o desenvolvimento do seu imaginário, criatividade e potencialidades.

Por isso há a necessidade de compreender a relevância de dispor de um ambiente que promova a liberdade, autonomia e o enriquecimento do conhecimento, considerando as manifestações espontâneas alusivas ao imaginário da criança. Assim, além de um ambiente favorável, é importante que o educador reconheça o desenho da criança, no sentido de compreender o desenvolvimento do grafismo, em como a criança desenha.

Valorizando desde os rabiscos mais simples às formas bem distribuídas e detalhadas em um desenho. Devendo não desmerecer esta forma de expressar da criança.

METODOLOGIA

A metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa que propicia "aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, medias e estatísticas" (MINAYO, 1994, p. 22), ou seja, possibilita observar e ouvir o objeto de estudo, com o intuito de compreendê-lo e de responder as indagações da realidade especifica referente ao mesmo sem quantificá-los. Nesta abordagem, analisa-se o comportamento humano através observação não controlada, mas naturalista. É subjetiva, exploratória e descritiva. (COSTA e COSTA, 2009, p. 129-130).

Para Lakatos (2007, p. 269), a metodologia qualitativa busca interpretar questões mais profundas, fornecendo análises mais minuciosas. Proporcionando um contato mais direto e prologando com os sujeitos, com o *locus* da pesquisa e as situações investigadas, permitindo um contato direto com a realidade. Assim, utilizou-se a pesquisa de campo, pois esta oportuniza conhecer a subjetividade do indivíduo por meio, ainda, da observação participante.

A observação participante permite visualizar, ouvir e participar no sentido de entender o objeto de estudo (PIMENTA, 2005). Segundo Lakatos (2007) esse tipo de observação "implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação especifica do grupo" e para Mann (1970, p. 96, apud. LAKATOS, 2007, p. 277) a observação participante configura-se na "tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador e o observado um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles". Assim, na observação participante, o pesquisador se integra, envolve e participa efetivamente da comunidade, das ações e do processo.

O estudo na vertente qualitativa foi realizado em um período de um ano, em uma turma de educação infantil de uma instituição de ensino municipal de Santana, Amapá. Foi realizado com crianças de 4 e 5 anos, para isso observou-se 10 crianças, sendo que devido a frequência das crianças, apenas 6 foram analisadas. Sendo a pesquisa desmembrada em 4 fases, que vem desde a observação inicial as intervenções mediante a contação de histórias e a produção artística das crianças com a intenção de entender através do envolvimento direto com os alunos nessas atividades, a influência das histórias nos desenhos e dramatizações.

Durante a contação de histórias e as produções artísticas eram feitos registros fotográficos e de vídeos, assim é possível obter as vozes das crianças, que posteriormente serviram para realizar anotações no diário de bordo. Para maior compreensão acerca dos desenhos das crianças, pediu-se a eles que contassem sobre o que haviam desenhado. Foram contadas as histórias infantis e para cada história havia o momento do desenho, sendo analisados as produções dos 6 alunos.

Dada a quantidade de desenhos que se obteve durante o estudo e o quantitativo de páginas ideal para este artigo, houve um recorte nos resultados e delimitaram-se apenas 6 dos desenhos de diferentes histórias para enriquecer a discussão. Para a preservação da identidade das crianças, nos resultados os nomes não serão revelados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, se observou que os momentos destinados a leitura dos livros infantis era realizado somente pelas crianças no início das aulas e de forma bem breve, sem nenhum propósito. No que concerne ao desenhar, este estava relacionado ao ato de cobrir e colorir desenhos impressos, sempre com uma proposta de cores e formatos. Isto é, não havia contação de histórias, nem o estimulo a produções artísticas livres que vislumbram o desenvolvimento da criatividade por exemplo. Dessa forma, nota-se a ausência de atividades que contribuem para o desenvolvimento da criança.

Entende-se que a educação infantil deve oportunizar novas relações e experiências, favorecer o desenvolvimento das habilidades das crianças, estimular a criatividade e autonomia, dessa forma, a educação para a infância deve propiciar situações de:

> brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1988, p. 23).

Silva, Garms e Guimarães (2011, p.134) argumentam que “sendo o contexto lúdico provocador, ele instiga a ação simbólica para o real ser criado de novo, submetendo os objetos e as ações a significados lúdicos”. Utilizar de um espaço agradável, que possibilite o brincar com o intuito de proporcionar a aprendizagem espontânea, estimula a criatividade e o imaginário, no qual favorece o desenvolvimento da linguagem artística.

Diante do exposto, tendo em vista a importância do contato com os livros infantis e que poucos eram os momentos destinados a eles, e com o intuito de compreender acerca da relação entre histórias infantis e as crianças, e contribuir para o contexto em que foi realizada a pesquisa, introduziu-se histórias com temáticas distintas, entre elas estavam presentes até mesmo clássicos da literatura como a história da Rapunzel. Apesar de serem histórias diferentes, lidou-se com seis crianças que possuíam vivências, personalidades, sentimentos e percepções divergentes.

E OS DESENHOS DAS CRIANÇAS A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS?

Partindo do pressuposto que histórias contribuem para o desenvolvimento da criança, sendo que a literatura infantil o "verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte" (COELHO, 2000, p. 15) em que através dela a criança aprende, descobre infinitas possibilidades e vivencia diversas situações e sentimentos que auxiliam na sua formação. E que as histórias influenciam nos desenhos das crianças, é que se pretendeu analisar e compreender o desenho infantil.

Com isso é possível compreender que as crianças associam as histórias a desejos, anseios, situações da vida cotidiana, etc., em outras palavras compreendem a vida através da fantasia, unem a realidade e o imaginário. Isto posto as crianças expressam seus interesses e concepções em suas falas, seus jeitos em suas produções artísticas. Nesse sentido, ressalta-se o desenho que tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem artística, sendo uma forma de expressão e de interação com os outros indivíduos, e de construção da autonomia, criatividade, entre outros fatores.

Os desenhos das crianças dizem muito sobre elas, o que pensam e o que sentem no momento em que estão desenhando. As cores, os traços, falam por si, revelam marcas, identidades, desejos e anseios. É possível perceber, nos desenhos abaixo, alguns elementos nos desenhos das crianças que foram sujeitos da pesquisa:

Imagem 1 - Desenho após a história "Os três porquinhos".

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Imagem 2 - Desenho após a história "a Branca de Neve e os 7 anões"

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Imagem 3 - Desenho após a história "a menina bonita do laço de fitas"

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Imagem 4 - Desenho após a história “O grande rabanete”.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Imagem 5 - Desenho após a história “A Maria vai com as outras”.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Imagem 6 - Desenho após a história “Rapunzel”.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Todos os desenhos foram realizados após a contação de histórias. Em outro momento, as crianças contaram sobre seus desenhos a pesquisadora.

> Criança 1: fiz os três porquinhos cor de rosa, porque os porcos são rosas, nunca vi porcos de outra cor. E o lobo mau fugindo dos porquinhos. (Figura 1)
>
> Criança 2: Aqui são as maçãs e a cesta que a bruxa deu com as maçãs. Estão no chão porque a cinderela deixou cair quando desmaiou? (Figura 2).
>
> Criança 3: desenhei a mãe, a menina bonita do laço de fitas, o coelho que queria ser pretinho e a sua esposa coelha, mas ela não era pretinha igual na história, porque ela vai conseguir ser pretinho depois que o conhece (Figura 3).
>
> Criança 4: um olho. Não! Dois olhos, uma boca e sinais. (Figura 4).
>
> Criança 5: A Ovelha Maria feliz, ela não seguia mais as outras. Caminhava feliz agora (Figura 5).
>
> Criança 6: O cabelo da Rapunzel não está grande, a bruxa cortou antes. Agora ela tem o cabelo curto, e esse é o baile de casamento dela e do príncipe, por isso desenhei eles (Figura 6) (REGISTRO DE CAMPO, 2017).

Ao observar os desenhos e as falas das crianças, nota-se que há crianças que tentam reproduzir o máximo de elementos de uma história, outras fazem parcialmente, misturando a fantasia e o real, as vezes acrescentam novos elementos que não estão presentes na história contada, e ainda há crianças que não fazem nenhuma correlação a história. Nesse sentido que se fala em autonomia e criatividade, ao propor o desenho livre, as crianças conseguem criar e recriar as suas próprias histórias, escolhendo as cores, as formas, os tamanhos. Não são induzidas a colorir com uma determinada cor. São livres para expressar o que pensam e sentem.

Os desenhos das crianças revelam o que é mais significativo para elas, independentemente de estar ou não relacionado às histórias. "A criação artística é um ato exclusivo da criança, um percurso de criação e construção individual elaborado a partir de suas experiências e relações com produções de artes, com o mundo que a cerca e com seu próprio fazer" (AMORIM, 2005, p. 31). Desta forma, as crianças vivenciam prazerosamente o desenhar, agindo com grande concentração e desenhando aquilo que lhe interessa, e nesse caso, expressando aquilo que é mais importante para elas e/ou o que mais lhe chamou atenção na história.

Segundo Sans (2014), as crianças possuem um senso de observação bastante aguçado, então às vezes percebem elementos que os adultos deixam passam, sendo assim expressam e detalham tais elementos em seus desenhos. São detalhes que podem passar despercebidos pelos outros, mas que para elas tem um sentido e um significado grandioso. A sensibilidade da criança pode mostrar situações, personagem, características, etc., que para os demais não possui relevância dentro da história. Talvez essas referências representadas tenha sido a mais bonita, mais estranha, o momento mais engraçado ou triste da história.

Nesse sentido, Derdyk (2015) salienta que a criança rabisca pelo simples prazer de desenhar e que a autoria da magia depende unicamente dela. O autor supracitado (2015, p. 56) argumenta que o desenho "é o palco de suas encenações, a construção do seu universo particular", sendo assim, a criança brinca ao desenhar, imagina, encena, e constrói através dos traços, das cores, no momento em que desenha, ela imagina e cria esse "universo particular".

Observa-se que as crianças se expressam de maneira diferente, mesmo quando o desenho é sobre a mesma situação, cada uma representa e se expressa da sua própria maneira e com a sua visão de mundo, isto é, "os tamanhos, distancias, cores e as representações espaços-temporais são arbitrárias e têm a ver com as relações de conhecimento sensível e afetivo que a criança estabelece com seus contextos" (CUNHA, 2011, p. 26). Assim, as crianças contam a sua história sobre a sua perspectiva, mesmo que tenha um ponto de partida em comum, o desenho é particular de cada criança.

Para Derdyk (2015, p. 56) "o ato criativo estará sempre presente, envolvendo um grande potencial operacional e imaginário", o desenho proporciona que as crianças sejam livres para criar e imaginar. Dessa forma, as crianças desenham também elementos que não estavam presentes na história, mas que se tornou fundamental para compor o seu desenho. Então ela cria uma nova história a partir de novos elementos, ou seja, é um processo de criação e recriação, no qual as crianças sempre estarão imaginando, acrescentando ou retirando algo de seus desenhos. Se elas produzem um desenho sobre uma história hoje, em outra ocasião este desenho será diferente, embora seja sobre a mesma história, os elementos não serão permanentemente os mesmos.

Outra questão interessante e observada é que enquanto algumas crianças desenham, elas pronunciam falas dos personagens da história, como "Rapunzel, Rapunzel, jogue suas tranças", "o lobo soprou, soprou e nada", entre outras inúmeras falas e expressões registradas. Para Cunha (2014, p. 40) "a fala passa a acompanhar o registro antes, durante e depois da execução do trabalho". Corroborando, Derdyk (2015) afirma que a criança no momento em que desenha, ela canta, dança, imagina, encena, conta a história ou fica em silêncio, portanto, o desenhar não se limita ao lápis e o papel, proporciona outras formas de manifestações e expressões.

O desenho tem um papel fundamental na construção da autonomia e criatividade da criança, ela escolhe as cores, os personagens, os objetos, as formas, etc., de sua preferência. É um gesto natural da criança, é também uma forma de se comunicar. Comunicar e expressar faz parte do ser humano. O desenhar é uma forma de expressão inicial da criança, para interagir com os colegas em sala de aula, os procuram para analisarem se o seu desenho está bonito ou não, para contar o que e como desenharam. Por meio do ato de desenhar, as crianças se comunicam e descobrem juntas um novo universo rico em saberes.

Assim, as crianças são capazes de estabelecer relações, criar e recriar, interagir, identificar, conhecer, compreender por meio das relações sociais das quais participa (VYGOTSKY, 1988, apud. RIBEIRO, LIMA, SILVA, 2016). Os desenhos projetam e dizem respeito a sua vontade de representar e mostrar os desejos, impulsos, emoções, sendo o desenho a memória visível de algo acontecido à criança, de forma a expressar fielmente as suas necessidades (DERDYK, 2015). Elas se concentram e brincam com a história, com os rabiscos, as cores e vão deixando a sua marca, os sentimentos e as suas experiências ali.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como finalidade discutir a relação entre as histórias e os desenhos infantis, buscando compreender a influencia da contação de histórias nas produções artísticas das crianças. Dessa forma, foi possível observar e analisar o que dizem os desenhos infantis a partir da contação de histórias e também perceber como as crianças se expressam. Com este estudo, ressaltou-se a importância das histórias infantis e da linguagem artística, mais especificamente o desenho, para a vida e para o desenvolvimento das crianças.

Após as investigações, considera-se que as histórias de príncipes, princesas, animais falantes, bruxas fazem parte de um mundo imaginário que despertam o pensamento da criança, sua compreensão de mundo, auxiliando-a na resolução de conflitos internos. Elas se tornam um meio de construção de conhecimentos, no qual a criança desvenda as suas curiosidades acerca do mundo e desenvolve suas habilidades de forma prazerosa.

Contudo, as histórias infantis possibilitam, através das narrativas, recriar e criar histórias, personagens, agregar novas situações, maneiras de agir, etc. As mesmas colaboram para estabelecer uma compreensão de mundo, além de aprimorarem seu vocabulário. Os desenhos possibilitam que as crianças os utilizem como um meio de comunicação, interação e expressão dos seus sentimentos. As crianças internalizam o que as histórias apresentam, tendo forte influência na vida e nas suas produções, faz-se importante salientar o cuidado com a história a ser contada e como contá-las.

Os desenhos das crianças diziam muito sobre elas, suas perspectivas, sentimentos, etc., atraves das cores e dos traços aliados as falas das crianças é possível identificar suas preferências, seus anseios e desejos. Ademais os desenhos contam sobre as histórias infantis que ouviram, variando com a presença de muitos elementos das histórias a quase nenhum, ou sem correlação alguma, no entanto expressam o que sentem e o que é mais significativo para elas, criando, recriando e acrescentando novos elementos a sua narrativa.

À vista disso, percebeu-se que cada desenho tinha suas particularidades, em razão de que são crianças possuem vivencias, sentimentos e concepções diferentes. Logo os seus desenhos representarão para além das histórias infantis, sendo assim, o desenho infantil apresenta também a interpretação que a criança faz do mundo e das relações.

Nessa perspectiva, o desenho infantil é uma importante atividade para o desenvolvimento da criança, através dele as crianças conseguem construir conhecimento e autoconhecimento, descortinar saberes, vivenciar sensações, elaborar novos conceitos, símbolos e organizá-los. Ao desenhar, a criança se expressa em sua totalidade, representam o real e o imaginário, e aprendem com isso, ademais desenvolve a criatividade, autonomia, pensamento crítico e reflexivo.

As crianças brincam, representam, se comunicam, exploram e compreendem a realidade e o mundo por meio da fantasia. As histórias e os desenhos infantis as envolvem em um universo imaginário e real, as cativam e prendem sua atenção, tornando aprazível adentrar nesse mundo cheio de fantasia em que é possível descobrir novas possibilidades e reconhecer particularidades da vida.

Desse modo, o contato com as histórias infantis e com a produção dos desenhos abre um leque de possibilidades de aquisição de conhecimentos e habilidades, tornando-se crucial para a formação da linguagem, memória e raciocino; para apropriação de valores, condutas e conhecimentos, em suma para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, envolver a criança num ambiente escolar rico em saberes, no qual utiliza de atividades que se pretende favorecer expressões criativas, possibilitando que a mesma seja livre para criar e recriar as suas produções, suas fantasias, é dispor de uma nova perspectiva de aprendizagem, pois a partir do momento em que a prática pedagó-

gica está voltada para o despertar de novas descobertas da criança, o processo educativo como um todo avança de maneira satisfatória.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F**. Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

AMORIN, E. Expressão Artística. In: **A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001384/138429por.pdf>. Acesso em: 20. Set. 2018

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC, 1998. Vol.1.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Metodologia cientifica:** conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2009. 216 p.

CUNHA, S. R. V. Pintando, Bordando, Rasgando, desenhando e melecando na Educação Infantil. In: CUNHA, S. R. V. **Cor, som e movimento.** Porto Alegre: 2011. p. 7-34

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: MARTINS FONTES, 2010.

FRIEDMANN, A**. Linguagem e culturas infantis.** São Paulo: Autores Associados: Cortez,

KAERCHER, G. E. E por falar em literatura. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G.E. (Orgs.) **Educação infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-88

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia cientifica.** São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador.** 13. ed. São Paulo: Loyola. 2009

PILLAR. A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Penso, 2012.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Revista Educação e Pesquisa, v.31, n. 3, p. 521-539, set./dez. São Paulo 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf> Acesso em: 22 set. 2018.

SANS, P. T. C. **Pedagogia do desenho infantil.** Campinas: Alínea, 2014.

SANTOS, A. R. **Metodologia cientifica:** a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola.** São Paulo: Summus, 2012.

SILVA, E. A.; GARMS, G. M. Z.; GUIMARÃES, C. M. O Jogo como atividade principal da criança: contribuições da teoria histórico-cultural à pedagogia da infância e ao trabalho do professor. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS. P. G. R. (Org.). **Professores e infâncias: estudo e experiências.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011. p. 129-153.

DIREITOS DA CRIANÇA HOSPITALIZADA: UM PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Milene Bartolomei Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - FAED
milenebatsilva@gmail.com

Ordália Alves Almeida
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - FAED
ordalia.almeida@ufms.br

Ana Paula Gaspar Melim
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB
anamelim@terra.com.br

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa sobre o desempenho educacional de crianças com câncer de 6 a 12 anos de idade, matriculadas no ensino fundamental. Objetivou-se investigar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas de acompanhamento dessas crianças nos ambientes hospitalares. Sustentando-se na perspectiva sócio histórica, realizou-se um estudo de caso sobre a doença na infância, momento relevante da vida. Recorreu-se a referenciais teóricos que embasam a temática, dentre eles Fonseca (2003), Ceccin (1999) e Vigostski (1997). A metodologia foi desenvolvida por meio de observações em classes hospitalares, entrevistas semiestruturadas com crianças, para desvelar significados das práticas escolares no âmbito hospitalar e promover reflexões acerca do acompanhamento pedagógico, como elemento propulsor da escolarização, aprendizagens e socialização das crianças. Os relatos, observações e análise dos dados permitem afirmar e ressaltar que as crianças são sujeitos de direitos, bem como, nos espaços das instituições hospitalares realizam aprendizagem importantes à continuidade de seus estudos. Assim, é preciso garantir voz à criança, respeitar seu pensar, seu querer, suas dores e a importante capacidade que ela tem em transformar e revelar seus caminhos na saúde e de seu processo educativo num momento tão peculiar de sua vida, de forma a favorecer os processos de ensino e de aprendizagem, pressupondo suas necessidades, desejos e as inquietações próprias da infância nesse momento da vida.

Palavras-chave: Educação. Saúde. Processo de Aprendizagem. Criança com câncer.

INTRODUÇÃO

O direito ao ensino básico é de todas as crianças, inclusive aquelas que estão afastadas da escola por adoecimento. Para tanto, é necessário pensar em um lócus dentro dos hospitais pediátricos para desenvolver essas atividades. É importante que a criança hospitalizada se perceba produtiva, em desenvolvimento, e com atividades semelhantes às demais crianças da sua idade. Deve participar de atividades, pois podem significar, para ela, igualdade com outras crianças e a oportunidade de estar incluída no processo de aquisição do conhecimento.

O professor que atua na classe hospitalar ajuda na recuperação desta criança, quando desenvolve um atividades pedagógicas que permite o afastamento direto de possíveis irritabilidades, desmotivações e estresse, por meio de oportunizar essa criança de forma lúdica ao mundo infantil. A atenção pedagógica por meio da comunicação e do diálogo é essencial para o ato educacional e pode proporcionar à criança hospitalizada que, imerso na situação negativa que atravessa, desenvolver dimensões possíveis de educação continuada como uma proposta de enriquecimento pessoal.

Ceccim et al. (1997) reconhecem que a criança hospitalizada não pode ser duplamente penalizada: primeiro ficar doente e, segundo, ficar afastada da escola, dos amigos, das brincadeiras e das organizações de espaço e de tempo que lhe são contextuais. A Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. O direito a educação se expressa como direito à aprendizagem e a escolarização.

O artigo 214 da Constituição Federal quando afirma que as ações das Políticas Públicas devem conduzir à universalização do atendimento escolar, atende a essa proposito do atendimento especializado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura que o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino (art. 5º, § 5º), podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem (art. 23).

Para atuar no hospital, o professor é amparado legalmente em âmbito nacional, pelo documento intitulado Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações, criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2002, este material aponta algumas referências sobre o perfil do educador neste espaço.

> O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagó-

> gicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino--aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso (BRASIL, 2002, p. 22).

Este documento, também, pontua alguns procedimentos didáticos-pedagógicos relevantes na prática do Professor hospitalar. Este profissional não atua de forma isolada no hospital, mas em conjunto com uma equipe multidisciplinar (médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem, pediatra, psicólogo). O Pedagogo deve fazer parte da equipe de assistência ao educando, tanto para contribuir com os cuidados da saúde, quanto para aperfeiçoar o planejamento de ensino (BRASIL, 2002).

Neste documento do MEC (BRASIL, 2002), está evidenciado que o professor hospitalar deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido (MONTANARI; SILVA, 2017).

Diante disso, percebemos como é relevante discutir esse tema, visto que ainda é pouco conhecido e disseminado na formação inicial dos professores dos cursos de Pedagogia para atuarem na área da classe hospitalar.

Esta pesquisa é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e foi realizada em 2 (dois) hospitais públicos do município de Campo Grande/MS no setor da classe hospitalar entre 2014 - 2016. Essa pesquisa ainda está em vigor, visto que há uma orientação e acompanhamento pelos alunos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, através do grupo de pesquisa "Educação, Saúde e Práticas Educacionais do Grupo de Estudo de Desenvolvimento e Pesquisas sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI/UFMS/CNPq).

Inicialmente, durante a pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico sobre esse tema, no qual pudemos refletir, discutir tanto a criança como o Professor da Classe Hospitalar. Em outro momento, a pesquisa foi realizada no Hospital Regional e no Hospital Universitário.

Um dos problemas da pesquisa foi verificar como se dá o processo de aprendizagem das crianças no ambiente hospitalar? Embora a Classe Hospitalar, é considerado um campo pedagógico "novo", não é nenhuma novidade em outros estados, inclusive no rio de Janeiro que é referência neste atendimento quando foi criada a primeira classe hospitalar, no Hospital Muni-

cipal Jesus, em Vila Isabel, no ano de 1960. Tal atendimento caracteriza-se na modalidade de Educação Especial por atender crianças e/ou adolescentes considerados com necessidades educativas especiais em decorrência de apresentarem dificuldades curriculares por condições de limitações específicas de saúde recuperando a criança num processo de inclusão oferecendo condições de aprendizagem (FONSECA, 1999).

A CRIANÇA HOSPITALIZADA E SEUS DIREITOS

Durante muitos séculos, a fragilidade da criança nos primeiros anos de sua vida foi ignorada. A importância de olhar a criança como um ser que existe e, diante da sua fragilidade, procurar meios para protegê-la, levou vários segmentos da sociedade e instituições a lutarem pela aprovação de leis em sua defesa. De maneira simples, pode-se dizer que essa luta visa que as crianças tenham direito a espaço e tempo próprio em sua sociedade (sabendo-se das muitas especificidades culturais, sociais, econômicas de uma sociedade a outra), para assim poderem se constituir como sujeitos de direitos e deveres, com toda a complexidade envolvida na originalidade pessoal e nas semelhanças significativas entre os sujeitos.

Cabe, aqui, destacar a importância de se dar visibilidade social à infância e às crianças no atual contexto da sociedade. Escutar a criança ainda está em processo de reconhecimento por autoridades. Ainda temos dificuldade de escutá-las, no sentido de reconhecer completamente o que elas nos dizem. Como investigadores, necessitamos apreender formas de envolver as crianças em todas as etapas da investigação, desde identificar questões da própria investigação e disseminar boas práticas, inclusive daquelas crianças que se encontram internadas para realização de tratamentos de longa duração.

O poder público, por meio das políticas intersetoriais, tem, cada vez mais, procurado formas de ouvir crianças e jovens, apesar de, ainda, ser necessário verificar se as suas vozes, os seus olhares, os seus pensamentos são considerados e valorizados. Nutre-se um interesse nas opiniões, na voz ou na perspectiva das crianças, mas nem sempre o que expressam é considerado no contexto das políticas públicas.

O conceito de criança, conceito que se foi construindo ao longo dos séculos, um conceito atualmente envolvido com direitos, admitindo que a criança enquanto ator social, ou pertencente a um grupo social, é uma apropriação recente, especialmente para a área científica, o que obviamente tem implicações no percurso de construção de direitos que lhe estão associados. Sarmento (2005, p. 370) retrata as crianças como sendo "seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo em que vivem". Prout e James (2005) afirmam que as crianças constroem seus mundos so-

ciais, ou seja, constroem seus mundos que as rodeiam. Assim na história do Brasil, até 1874 o atendimento às crianças brasileiras foi vinculado à chamada "Casa dos Expostos" ou "Roda" de algumas cidades. Tratava-se de instituições que acolhiam as crianças abandonadas menores de doze anos. Por estarem abandonadas, elas precisavam de cuidado e proteção, que então era ali dispensada. Mais tarde na história nacional foram tomadas algumas medidas preventivas para com as crianças, "[...] tais como a puericultura, a higiene e a proteção" (KRAMER, 1984, p. 52).

Em matéria de políticas públicas para a infância propriamente dita, elas se efetivaram mais recentemente, na década de 1990. Segundo Bogatschov e Moreira (2009), no Brasil, durante muito tempo, o atendimento às crianças foi marcado pelo caráter assistencialista, de maneira que as instituições tinham como objetivo cuidar dos filhos das mães trabalhadoras. Depois, porém, com as reformas na área da Educação e na área da Saúde, considerando as mudanças da era da globalização do capital decorrentes das transformações ocorridas em fins do século XX, apresentou-se um momento em que as políticas públicas envolviam o atendimento à infância também nos aspectos educacionais e de cuidados.

Já desde o final do século passado, uma atenção maior vem sendo dada aos problemas da infância, gerando discussões em todas as áreas do conhecimento. Como destacam Sarmento e Pinto (1997), as crianças sempre estiveram presentes no mundo, porém as condições de vida dos tempos atuais produzem novas discussões e preocupações. A infância emerge como realidade social, mediada pela própria sociedade. Assim, temos infâncias diferentes em contextos diferentes.

No Brasil, a Constituição Federal homologada em 1988 já previa princípios estruturantes para a vida das crianças brasileiras. O mesmo assunto, na prática, foi objeto da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança, em 1989, que também apresentou semelhantes para a vida das crianças em geral. Assim, esses princípios puderam ser incorporados na Lei Federal nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), em que se consignou a exigência de se conceder a máxima prioridade a essa população infanto-juvenil.

Dessa forma, o direito à vida é constituído como o direito primordial, para que seja a garantia de todos os demais direitos, mas a vida não pode ser assegurada sem que, à condição vital de cada ser humano, seja garantido o direito à saúde e à educação. O documento tem, então, como objetivo "[...] garantir mecanismos legais que oferecem as bases para ações jurídicas contra instituições, grupos sociais organizados ou indivíduos que desrespeitam os seus artigos ao violarem os direitos de crianças e jovens" (FERREIRA, 2003 p. 11).

As crianças e os adolescentes têm direito a todos os direitos humanos assegurados para todas as pessoas e a outros direitos especiais decorrentes da condição da fase em que vivem. Pode-se afirmar, pois, que crianças e ado-

lescentes são indivíduos em condições peculiares de desenvolvimento. Nessa circunstância específica de desenvolvimento biopsicossocial, as crianças e os adolescentes apresentam condições limitadas para a defesa de seus próprios direitos. Cabe, então, questionar: Que direitos são esses que privam grandes contingentes de crianças do acesso ao processo de aprendizagem durante seu período de internação?

Segundo Sarmento (2003, p. 2), a falta desses direitos constitui exclusão social, sendo resultante de "[...] um processo social que favorece apropriações ilegítimas por certos sectores da sociedade e veda a outros o acesso a bens, recursos, condições ou estatutos que lhes permita o usufruto de oportunidades em condições de igualdade". Nesse sentido, oportunizar à criança o usufruto de seus direitos é desempenhar papel fundamental de proteção social.

Destarte, muitas leis e tratados foram aprovados, mas precisam ainda ser implementados, vale dizer que precisam ser inseridos na realidade concreta do cotidiano. A legislação, por si só, não garante as mudanças sociais. Segundo Bobbio,

> o problema não é tanto de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. [...]. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 1992, p. 25).

Essas reflexões permitem afirmar que pouco tem sido realizado para efetivamente mudar a dura realidade das crianças. Assim, como o conceito de infância foi construído historicamente, o mesmo vale dizer em relação à conquista de um corpo de direitos para essa categoria social. As próprias crianças desconhecem quais são os seus direitos, qual é o significado dessa etapa de desenvolvimento, que direitos e deveres têm. Os direitos fundamentais das crianças são, antes de mais, direitos sociais, extensíveis, consequentemente, ao conjunto da sociedade. (SARMENTO, SOARES E TOMÁS, 2004, p. 2).

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais, a eles assegurados por lei, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. Os direitos humanos, que são universais e indivisíveis, são inalienáveis. A defesa da dignidade humana — e do seu direito à vida com saúde e a educação de qualidade — permeia, assim, o reconhecimento da jurisdicionabilidade e da exigibilidade.

Afirmamos assim, que, apesar dos progressos legais havidos, como os propalados pela Convenção sobre os Direitos da Criança, e do incremento de políticas públicas, as iniquidades e a discriminação contra as crianças também têm aumentado (SGRITTA, 1998 apud SARMENTO, 2003a), acentuando

as "[...] características específicas de grupo geracional mais vulnerável e efetivamente sujeito a condições de exclusão social". Então ainda, assim, temos muito para conquistar efetivamente nas áreas da Saúde e da Educação.

Assim, nesse cenário de crianças hospitalizadas, é necessário que haja meios e procedimentos adequados, o que inclui profissionais, espaços e recursos capazes de construir e reconstruir histórias de vida infantis, para que os infantes efetivamente tenham garantida qualidade de vida (apesar da doença). Qualidade de vida, nesse caso, significa contexto em que crianças possam aprender chorar e sorrir, mesmo que precocemente amadurecidas pelo seu nível de compreensão da dor e da morte. Se a saúde está relacionada a vários fatores, percebemos que, em vários países da América Latina, inclusive no Brasil, esses fatores interferem no desenvolvimento humano.

No período da infância, a doença diz respeito a problemas que interferem no funcionamento do corpo da criança, de maneira que os profissionais da área de saúde e da educação devem prestar uma assistência integral, valendo ressaltar que a doença na infância, tem por característica, impossibilitar a criança de desempenhar muitas de suas atividades cotidianas, interferindo no seu crescimento e desenvolvimento (NASCIMENTO, 2005).

De acordo com Vieira (2004), uma doença crônica no período da infância gera um impacto muito forte, pois nessa fase se faz presente um ritmo de desenvolvimento específico dessa fase, de forma que o processo da doença, bem como da hospitalização, pode comprometer todo seu desenvolvimento esperado dessa fase. É importante ressaltar que esse tipo de problemática afeta não apenas o aspecto fisiológico da criança, mas também as dimensões psicológica e social, pois, devido à doença, a criança precisa, muitas vezes, limitar-se de lazer, de contato com outros colegas, de ir à escola, entre outros transtornos (NASCIMENTO, 2005).

A saúde não é apenas ausência de uma patologia, mas, sim, segundo a Lei Federal nº 8080/1996, um conjunto de elementos que integram o indivíduo de forma a abranger suas necessidades biopsicossociais, tudo ligado ao bem-estar do indivíduo.

Refletir sobre a atuação de pedagogos em hospitais tem sido uma questão bastante delicada na recente, mas já polêmica, discussão sobre a prática pedagógica em enfermarias pediátricas. Segundo a referida LDB de 1996, no seu capítulo I e II, do título V, a avaliação da criança deve ser contínua e cumulativa, com ênfase nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, visando a progressão continuada. No artigo 9º, do Estatuto da Criança e do Adolescente, no capítulo dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), preconiza-se o "[...] direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programa de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar". Isso demonstra a importância de uma integração das ações práticas no contexto educacional.

A REALIDADE ENCONTRADA NO CONTEXTO HOSPITALAR: UM DIREITO GARANTIDO

A pesquisa ocorreu no hospital Universitário da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Município de Campo Grande/MS, por meio do Projeto de Pesquisa do Grupo de estudo Educação, Saúde e Práticas Educacionais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os critérios de inclusão foram crianças hospitalizadas por um período de mais de 3 meses de internação e que estivessem frequentando o ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Todo o trabalho ocorreu nos anos de 2014 a 2016. A pesquisa deu-se após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e, em sequência, do próprio Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital sob o nº 125/2012.

Todos os envolvidos na pesquisa são convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As visitas foram realizadas duas vezes por semana, no hospital, no período matutino, durante esses dois anos de pesquisa. As atividades começaram com conversas informais sobre a escola e a doença, durante a internação das crianças. Geralmente eram realizadas na sala da brinquedoteca do hospital ou ainda no próprio leito da criança. Os registros das sessões foram anotados em diário de bordo, e mostram uma nítida disposição das crianças para a conversa. Ao mesmo tempo, elas faziam constantes referências à escola, aos amigos, seja pela busca de uma experiência substitutiva (quando estavam afastadas), seja pela frustração que a volta às aulas criava. Nos relatos, não tivemos a pretensão de uma exposição minuciosa, assim, tecemos alguns comentários sobre o problema.

Observamos que já existem leis para assegurar os direitos da criança e do adolescente, com saúde ou hospitalizada/o. Esse indivíduo é um ser social, que exige finalmente direitos para o seu desenvolvimento, que se constitui nas muitas interações — provocadas pela cultura — que vivencia desde o seu nascimento (DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, 2003). Mesmo assim, porém, apesar de tantas leis, de tanto avanço nas conquistas legislativas dos direitos humanos, no que se refere à criança ainda existe profundo abismo entre o que está escrito e o que acontece na realidade. Como vimos nas citações de vários autores, o que precisamos, no momento, é proteger os direitos inscritos nas leis e em outros documentos, para que eles sejam usufruídos pelas crianças. É importante e urgente a necessidade de garantir o gozo pleno desses direitos expostos anteriormente, para que a criança, como cidadãos que são, sejam respeitados na sua dignidade, pois esses direitos são conquistas de uma construção social de longa história.

A criança hospitalizada, como qualquer outra criança, encontra-se numa rede de múltiplas relações. Segue-se, portanto, que o hospital também é um espaço de participação de diversos atores — tal como a escola. A vida da criança hospitalizada não se restringe às paredes do hospital, tampouco os seus laços hu-

manos com o exterior são suspensos. A criança e seu entorno imediato não existem isoladamente, mas se relacionam com outras instâncias sociais. Tal mundo infantil de relações, para as crianças com câncer, acaba sendo tóxico, assim a criança percebe a sua vida ameaçada e sua rotina desestruturada pelos tratamentos e pelas internações recorrentes. Concluído o diagnóstico, inicia-se, então, esse período de perdas e de afastamento de várias esferas de sua vida cotidiana.

Segundo Ceccim (1997), a escolarização constitui o mais potente agenciamento da sociabilidade e da subjetividade (excluída a família) na sociedade contemporânea. Segue-se, portanto, que as relações interpessoais e intrapessoais, as relações de aprendizagens neste ambiente hospitalar, devem ser injeções de ânimo, remédio contra sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem, instilação de confiança no progresso e na capacidade da criança hospitalizada (CECCIM e FONSECA, 1998).

Como se sabe atualmente, mesmo com o aumento da expectativa de vida no contexto atual, os tratamentos existentes podem deixar sequelas e causar sérios danos ao desenvolvimento, razão pela qual é importante manter a preocupação com a qualidade de vida desse segmento da população infantil (SILVA et al., 2006).

O atendimento educacional em ambiente hospitalar deve ser inserido no contexto de humanização do atendimento feito em hospitais, pois o paciente infantil tratado como sendo apenas um corpo doente tem prejuízos na aprendizagem. Nessa nova perspectiva, porém, de ser percebido como um ser integral, um panorama mais promissor se abre, a criança ou o adolescente hospitalizado, não pode ter o seu direito à educação negada, nem pode ser ignorado o seu direito ao desenvolvimento dos aspectos cognitivo, social e afetivo.

Entretanto, observamos que há efetivamente a necessidade de essas crianças hospitalizadas receberem continuidade dos seus estudos no hospital. Não há dúvida de que é pela educação que o sujeito cria possibilidades de superação de problemas relacionados à fragmentação e ao distanciamento entre o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais para o atendimento da infância no Brasil: do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar-educar. Trabalho apresentado no VIII **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas do HistedBR**. 2009. SP: Campinas. Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL**. Lei nº. 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei nº. 8.080**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF v. 134, n.º 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002.

CECCIM, Ricardo B.; CARVALHO, Paulo R. A. (Org.). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul /UFRGS, 1997.

CECCIM, R. B.; FONSECA, E. S. **Classes hospitalares no Brasil**. Reunião de trabalho na classe hospitalar do Hospital Municipal Jesus. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal da Saúde / Hospital Municipal Jesus - Secretaria Municipal da Educação/Classe Hospitalar Jesus, agosto de 1998.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

FERREIRA, Windyz Brazão. **Aprendendo sobre os direitos da criança e do adolescente com deficiência**: guia de orientação a família, escola e comunidade. Rio de Janeiro: Save the Children, 2003.

FONSECA, E. S. Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 44, p. 32-37, 1999.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

NASCIMENTO, L. C.; ROCHA, S. M. M.; HAYES, V. H.; LIMA, R. A. G. Crianças com câncer e suas famílias. In**: Revista da Escola de Enfermagem** da USP, v. 34, nº 4, São Paulo, 2005.

PROUT, A.; JAMES, A. **The future of childhood**: towards the interdisciplinary study of children. London: Routledge Falmer, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). **As crianças**: contexto e identidades. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O que cabe na mão... Proposições sobre políticas integradas para a infância. In: D. Rodrigues (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Porto, PRT: Porto Editora, 2003a. p. 73-85.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, N. F.; TOMÁS, C. **Participação social e cidadania activa das crianças**. Comunicação apresentada no Fórum Paulo Freire, Porto, set. 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Rev Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em:. Acesso em: 25 maio 2013.

SILVA, Milene Bartolomei; MONTANARI, Elen Saluana da Silva Buffo. CLASSE HOSPITALAR: REFLEXÕES ACERCA DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO. In: Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e Educação – **Educere**, 4, 2017, Curitiba, Anais (on-line). Disponível: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25924_12439.pdf. Acesso em 20/05/2018.

SILVA, Milene Bartolomei. **Trilhas pedagógicas articulam saúde e educação no desenvolvimento cognitivo infantil**: criança com câncer. Tese de doutorado em Saúde e Desenvolvimento da Região centro Oeste. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

SILVA, Aline Magalhães da; GALLEGO, Elaine da Trindade; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz. **Habilidades intelectuais de crianças com câncer e crianças não portadoras da doença**. Aval. Psicol. [on-line]. 2006, vol. 5, n. 1, p. 33-41. Disponível em:. Acesso em: 9 jun. 2014.

VIEIRA, Adriano J. H. Humberto Maturana e o espaço relacional da construção do conhecimento. In: **Revista Universidade Católica de Brasília** – UCB, v. I, nº 2, nov. 2004.

VAMOS BRINCAR DE MATEMÁTICA: O OLHAR DAS CRIANÇAS SOB JOGOS COMPETITIVOS

Ângela do Céu Ubaiara Brito[251]
Adriana Machado de Souza[252]
Luciana Maria machado de Souza[253]

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde da UEAP, traz como proposta abordar a questão dos jogos competitivos dentro do ambiente escolar, tendo como ponto de partida o olhar da criança. Foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental I, da Rede Estadual situada na cidade de Macapá-AP. A escola foi selecionada por desenvolver um projeto denominado "Jogos de Matemática", realizado anualmente, que utiliza o jogo como um recurso pedagógico para o ensino da matemática. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 5º ano, regularmente matriculados na escola campo de pesquisa. A escolha partiu do entendimento que estes alunos, de forma geral, já vivenciaram desde o 1º ano a dinâmica do projeto em questão. Como problematização inicial, considerou-se o seguinte questionamento: quais as contribuições do Projeto Jogos de Matemática na mediação dos aspectos emocionais dos alunos do 5º ano? Muitas pesquisas pontuam os benefícios dos jogos no processo de aprendizagem, outras tantas apresentam críticas ao ser a atividade lúdica coloca a serviço do processo pedagógico, especialmente quando esta envolve a competitividade, a maioria, porém, parte de posicionamentos de adultos. Esta pesquisa trouxe como objetivo central analisar, um outro ponto de vista, a percepção do aluno sobre sensações e sentimentos desencadeados durante a realização dos jogos. Optou-se pelo Estudo de Caso, onde a coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas, a partir de uma abordagem qualitativa e

[251]Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo- USP (2013), Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP (2008) e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP (1999). Líder do Grupo de Pesquisa Ludicidade, inclusão e Saúde (LIS). Membro do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, da Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Prof. adjunta da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e do Programa de Mestrado em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail angela.brito@uepa.edu.br

[252] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (1998), Especialista em Docência no ensino superior pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão – IBPEX (2004), Especialista em Tecnologias da Educação – PUC-Rio (2010), Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Professora efetiva do Quadro Funcional do Estado do Amapá. E-mail: adri.m.souza.75@bol.com.br

[253]Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (1998), Especialista em Docência no ensino superior pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão – IBPEX (2004), E-mail: lusouza.70@bol.com.br

quantitativa. Para sustentação das concepções apresentadas, os principais aportes teóricos considerados foram: Smole; Diniz e Cândido,(2007); Suleiman (2008) e Lovisolo; Borges; Muniz, (2013). Ao final da pesquisa, ficou evidenciado que embora desencadeando sentimentos antagônicos (ansiedade/coragem; tristeza/alegria), o jogo competitivo legitima o real sentido da ludicidade, pois mesmo provocando inúmeras tensões durante o ato do brincar, permite um desenvolvimento mais consistente no que se refere aos aspectos afetivos.

Palavras-chave: Jogo competitivos; Matemática; afetividade

INTRODUÇÃO

O artigo, sob o título "Vamos brincar de Matemática: o olhar das crianças sob os olhos competitivos", tem como objetivo apresentar uma pesquisa que se propõem analisar a percepção dos alunos do 5º ano da Escola Estadual Modelo Guanabara, sobre sensações e sentimentos desencadeados durante a realização do Projeto Jogos de Matemática. Neste sentido, fez-se necessário considerar, além do momento da realização do projeto, ações que interferissem direta ou indiretamente nos aspectos emocionais dos alunos, especialmente as relacionadas aos jogos competitivos.

Como referencial teórico, pautou-se nos autores Smole; Diniz e Cândido,(2007); Suleiman (2008) e Lovisolo; Borges; Muniz, (2013), dentre outros que abordam questões relacionadas ao ensino da matemática com utilização de jogos e dos aspectos afetivos que estão presentes durante a sua realização, especialmente nos jogos que envolvem competição.

O presente estudo, apresenta-se configurado em três seções. A primeira aborda questões relacionadas ao ensino da matemática e sua relação com jogos educativos. Na segunda seção, é apresentado o Projeto Jogos de Matemática, desenvolvido na Escola Estadual Modelo Guanabara. Na última seção, serão apresentadas as "falas" das crianças, que expressam as suas percepções relativas aos jogos competitivos, analisadas à luz de aportes teóricos que as fundamentaram e coletadas por meio de questionários e entrevistas, durante o mês de outubro do ano de 2018, período de realização dos XX Jogos de Matemática.

A MATEMÁTICA EM JOGO: quando dois e dois não são quatro

Ao longo da história da humanidade os saberes matemáticos ocuparam papel essencial, sendo base para avanços tecnológicos e científicos, mas também como suporte para relações que compunham o cotidiano das pessoas. Não é difícil enumerar situações que eles se fazem presente, nem o quanto são importantes para o exercício da cidadania. Mas então o que faz com que es-

ses conhecimentos tão básicos apresentem-se, no ambiente escolar, para um número elevado de alunos, como algo distante, que não se comunicam com a realidade? Em que momento dois e dois, deixa de ser quatro?

As relações lógicas e as noções básicas, apresentam-se vinculadas à ações práticas e cotidianas, nelas há sem dúvida uma maior facilidade em tornar concreto e experienciável os saberes matemáticos sistematizados no contexto escolar. Nos anos iniciais as crianças geralmente gostam da matemática, porém esta afinidade vai diminuindo com o passar dos anos, à medida que os conceitos tornam-se mais abstrato e apoiam-se na linguagem matemática, vai-se criando abismos que não só distanciam como podem, muitas vezes, levar a aversão da disciplina (MIGUEL apud FAGUNDO, 2017).

Associado a este fato, característico da matemática, o modelo tradicional de ensino costuma ter como principais recursos didáticos o livro e os exercícios padronizados. A dinâmica proposta por esse tipo de aulas não atende a curiosidade dos alunos, tão pouco propicia o desenvolvimento da criatividade. Além do que, a forma como os conteúdos são apresentados não dialogam com os saberes e vivencias dos alunos.

> Nesse contexto, faz-se necessário pensarem subsídios que sejam eficientes, bem como favoreçam a garantia de um aprendizado satisfatório de Matemática. O jogo pode ser um desses subsídios. Não temos a pretensão de dizer que o jogo é a condição "milagrosa" da aprendizagem, no entanto, por meio dele, criam-se situações que desencadeiam no aluno atividades construtivas, que lhe permitem estabelecer, por si mesmo, as relações matemáticas e em seguida atingir o saber dedutivo (SULEIMAN, 2008, p. 22).

De acordo com Smole, Diniz e Cândido (2007), a utilização de jogos como recurso didático, já não pode mais ser considerado algo novo, assim como tornou-se notório seu potencial para promover processos de ensino e aprendizagem mais significativos. Isso não impede, contudo, que provoque inquietações nos professores, muito devido a inevitável mudança metodológica, visto que, remeterá a adoção de uma nova postura frente ao ensino de matemática, que longe de ignorar livros e exercícios, agrega a estes uma dinâmica desafiadora e instigante, fundamentada, tanto em referenciais teóricos, como em um bom planejamento, para que haja a configuração de intencionalidade da ação pedagógica.

> Quando nos referimos à utilização de jogos nas aulas de matemática como suporte metodológico, consideramos que tenha utilidade em todos os níveis de ensino. O importante é que os objetivos com o jogo estejam claros, a metodologia a ser utilizada seja adequada ao nível que está trabalhando e, principalmente, que represente uma atividade desafiadora ao aluno para o desencadeamento do processo (GRADO, 2001, p 4).

O planejamento deverá organizar uma sequência didática que "exige uma série de intervenções do professor para que, mais do que jogar, mais que brincar, haja aprendizagem." (SMOLE, DINIZ E CÂNDIDO, 2007, p.17). Ele permitirá, ao professor, pensar qual é o melhor jogo, quando e como deverá ser jogado, além de contextualizar os jogos a partir das principais dificuldades e dos focos de interesses de seus alunos. Para isso é fundamental que os alunos sejam partícipes desse processo. Uma das formas de inclui-los é permitir que façam avalições pós jogo, onde possam, entre outros aspectos, elencar o grau de dificuldade ou de desafio, o que poderia ser melhorado, o que houve de ganho, se deve ou não ser manter no acervo da turma e se o tempo destinado e o local foram adequados. Enfim, que possam analisar, argumentar, questionar e apresentar sugestões para a organização de outros momentos. Esse processo avaliativo, deve ser contínuo e formativo tanto para os alunos, quanto para o professor. Cabendo a este último, modificar, reestruturar ou adequar sua proposta pedagógica, a partir dos pontos evidenciados.

Embora a utilização dos jogos possa ser uma prática de ensino que torne as aulas de matemática mais prazerosas e significativas, enfrenta ainda, resistência de gestores e professores, justificadas pela falta de recursos e de espaço (GARCIA, 2017). Smole, Diniz e Cândido (2007), por sua vez, pontuam que além dessas justificativas, o jogo também é negligenciado dentro do ambiente escolar porque, ora é visto como uma atividade de descanso, ora é entendido como passatempo. Essas situações o configuram como algo inferior e desnecessário. Porém, quando se busca incorporá-lo as práticas de ensino, tendo como princípio a associação de sua dimensão lúdica a dimensão educativa, há muitos ganhos, como o estimulo às aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades matemáticas por parte dos alunos.

> Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e um certo esforço na busca por sua solução (SMOLE, DINIZ E CÂNDIDO, 2007, p. 12).

Durante a realização de jogos nas aulas de matemática, a sua dimensão educativa se concretiza, ao possibilitar uma construção ativa de novos conhecimentos, um aprofundamento do que foi trabalhado ou ainda, a retomada de conceitos já aprendidos. "O caráter lúdico dessas atividades, além de remover o aspecto desagradável dos exercícios matemáticos, desenvolve nos educandos habilidades de cooperação, prazer pela descoberta e a autonomia na construção do conhecimento." (CODINHOTO 2017, p. 59).

Em sua dimensão educativa, pode-se ainda, pontuar a organização da estrutura do pensamento lógico e a possibilidade de o erro não ser visto como sinônimo de fracasso. "No fundo o jogo é uma atividade séria que não tem consequências frustrantes para quem joga, no sentido de ver o erro como algo definitivo ou insuperável" (SMOLE, DINIZ E CÂNDIDO 2007, p. 12).

O ensino da matemática, visto não como um ato mecânico de memorização, requer propostas diferenciadas. O jogo pode ser considerado como uma delas, por permitir ao professor realizar um trabalho que considere os ritmos diferenciados de seus alunos e os torne ativos, participativos no seu percurso de conhecimento. Conhecimento este que vai além das noções, conceitos e linguagem matemáticas, pois desenvolve outras habilidades que lhe permitem interagir em sociedade.

A MATEMÁTICA EM JOGO E O JOGO DE MATEMÁTICA: quando nasce um projeto

O Projeto Jogos de Matemática, ponto de partida desta pesquisa, ocorre a vinte anos na Escola Estadual Modelo Guanabara. Já integrado a proposta metodológica da escola, o Projeto apresenta uma dinâmica que perpassa por todo o ano letivo, com maior proeminência no mês de outubro, quando de sua execução. A constância na sua realização, faz com que, a cada ano, possa se renovar, se aprimorar e consequentemente tornar-se uma referência para a própria escola. Inevitável, neste sentido, que este seja o *lócus* e nele possam ser encontrado os sujeitos da pesquisa. Uma breve descrição, faz-se necessária para possibilitar a apresentação de dados básicos do espaço da pesquisa.

Pertencente à rede pública de ensino do Amapá, a Escola Estadual Modelo Guanabara encontra-se situada no bairro Central, área urbana de Macapá. Construída na década de 1960, na época sob o nome de Grupo Escolar Modelo Guanabara, se configurava como uma escola anexo ao então Instituto de Educação do Território do Amapá-IETA (hoje Universidade do Estado do Amapá-UEAP), cuja finalidade era servir de apoio prático aos professores em formação. Assim, foram constituídos os primeiros anos de seu funcionamento.

Atualmente, a escola atende o Ensino Fundamental I, matutino e vespertino, com um quantitativo aproximado de 600 alunos e um quadro funcional composto de 100% de professores graduados em Pedagogia e outras licenciaturas, como: Letras, Matemática, Artes, Educação Física e História.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, sinalizando para a construção de Projetos Políticos Pedagógicos, pelas escolas, a Escola Estadual Modelo Guanabara, em 1997, de forma coletiva, definiu sua linha filosófica e metodológica baseada numa concepção sócio-interacionista-construtivista, onde o conhecimento não acontece de forma isolada, visto que o desenvolvimento da inteligência é reflexo das ações mútuas entre o sujeito e o meio.

Considerando esses documentos, LDB e Projetos Políticos Pedagógicos, a escola delimitou algumas ações que viessem no sentido de concretizá-los. Dentre as quais, destacava-se, a realização de jogos.

> As atividades lúdicas são auxiliares na aplicação das orientações contidas nos P.C.N.s (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Fundamental, especialmente no tocante aos Temas Transversais, visto que podem ser o principal meio para atender estas propostas, em função das diferentes combinações que um jogo pode encerrar ao proporcionar a construção do pensamento lógico-matemático, ao gerar formas de expressão e de relacionamento, e ao contemplar maior grau de inserção dos temas da Ética e da Pluralidade Cultural. (SULEIMAN, 2008, p. 57).

Assim, no ano de 1998, como parte integrante da programação alusiva à semana da criança, contando apenas com as modalidades Dama e Dominó, futebol e queimada, teve início a primeira edição do que seria mais tarde intitulado "Jogos de Matemática".

No ano seguinte, 1999, buscando agregar uma dimensão mais educativa aos jogos, foram criadas duas maratonas: uma voltada à leitura e escrita e outra à matemática. A dinâmica usava a estratégia de um programa televisivo chamado "Passa ou Repassa", tendo como ponto alto da competição a "Torta na cara". A escolha por direcionar os jogos para as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, deu-se por indicação coletiva, por estas serem consideradas como disciplinas suporte para as demais e por sentirem necessidade de criarem estratégias diferenciadas que tornassem o percurso de conhecimento mais dinâmico. Suleiman, compreende que "no jogo ocorrem prazer, alegria, convivência, aprendizagem escolar e trabalho mental, provocando uma relação positiva com a aquisição de conhecimento, pois conhecer passa a ser percebido como real possibilidade" (SULEIMAN, 2008, p. 56).

Foi com esta finalidade, de integrar a dimensão lúdica com a dimensão educativa, que o Projeto foi redefinido em 2001, já sob o título de "Maratona da Matemática". Portanto, direcionado apenas para uma área do conhecimento, firmando-se, definitivamente, como um dos projetos de referência da escola. Um primeiro regulamento foi criado com o sentido de dar maiores esclarecimentos quanto as regras. Nele já constava que cada equipe, turma, seria identificada com uma cor e disputaria com uma outra equipe de igual turno e série. O foco de todos os jogos utilizados, centrava-se nas quatro operações.

Porém, a partir de 2008, o Projeto passou a ser conhecido por "Jogos de Matemática". Contudo, continuou tendo como foco, as operações matemáticas, aspecto que foi modificado em 2010, quando passou a incorporar os demais eixos da Matemática: Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação.

Considerando os avanços tecnológicos, no ano de 2011, foram acrescentados jogos computacionais, pois somente no ano anterior, a escola conseguiu concretizar um ambiente para o funcionamento do Laboratório de Informática - LIED e por saber da enorme aceitação, por parte dos alunos, desse tipo de recurso. A partir de 2014, foram inclusos, ainda, instrumentos de medida como a régua, a fita métrica, o relógio, além da calculadora.

Em 2018, foi realizada a 20ª edição dos Jogos. Nesta edição, como nas anteriores, os jogos se estruturaram seguindo as diretrizes contidas em seu regulamento. Documento que é anualmente revisitado por um grupo de professores que compõe a Comissão Organizadora dos Jogos e apresentado em reuniões pedagógica-administrativas, realizadas antes do início do ano letivo para ciência e ajustes coletivos. O regulamento é composto por dezoito artigos, distribuídos em quatro capítulos.

O Capítulo I – Das regras gerais da Competição, aborda, entre outros pontos, a identificação das equipes; a participação do aluno que integra o Atendimento Educacional Especializado – AEE e quais as modalidades a serem exploradas. Este último item, descreve por ano de ensino, os eixos (espaço e forma; grandezas e medidas; tratamento da informação e números e operações) com seus respectivos conteúdos.

No Capítulo II – Das regras específicas da competição, faz referência ao ambiente e disposição das equipes durante as partidas, bem como ao tempo e pontuação considerando os tipos de jogos utilizados, que envolvem participação individual e coletiva, assim descritos no regulamento:

> **Artigo 10º -** Os jogos individuais, terão pontuação equivalente a 01 (um) ponto, tendo cada jogador o tempo de 01 (um) minuto para responder. Nos jogos mais complexos, o tempo será de 02 (dois) minutos, sendo avisado antes do início da disputa;
>
> **Artigo 11º -** No jogo coletivo, a equipe marcará 01 (um) ponto quando obtiver mais acertos no tempo estipulado. Em caso de empate, tendo uma das equipes concluído o jogo em tempo inferior ao estipulado, receberá esta, a pontuação. Se pontuação e tempo forem equivalentes, as duas equipes marcarão ponto.
>
> **Parágrafo *único***: O jogo coletivo será disputado entre duplas ou trios. (AMAPÁ, 2018, p. 11).

Por fim, o Capítulo III– Das penalidades aplicáveis e o Capítulo IV – Dos vencedores e Premiação, apresentam respectivamente, considerações a respeito das sansões cabíveis em casos de descumprimento das regras e o procedimento que será adotado para organização das tabelas de competições, da definição dos vencedores e da premiação atribuída a estes.

O regulamento que recebe o título de “Livreto dos Jogos de Matemática”, configura-se com referencial não só para a execução do Projeto, mas também

para o seu aprimoramento. Contudo, esse aprimoramento constatado em sua trajetória, só foi possível devido a outras estratégias adotadas, que vão desde o planejamento, em reuniões pedagógico-administrativas realizadas antes do início do ano letivo e durante os semestres, até o processo avaliativo que permite análises e reflexões envolvendo os diversos atores que participantes: pais, funcionários, professores, alunos, comissão organizadora e equipe gestora. Compondo assim, um ciclo permanente, que envolve a ação-reflexão-ação.

Embora tendo por foco central, a aprendizagem significativa da matemática, os Jogos de Matemática, buscam em sua essência a formação cidadã de todos os envolvidos, em especial os alunos, por meio da vivencia de valores que priorizam a cooperação e o respeito mútuo.

O JOGO COMPETITIVO E A FORMAÇÃO HUMANA: o que dizem as crianças

Considerando que o estudo pautou-se nas percepções que as crianças constroem sobre jogos competitivos, especificamente a dinâmica utilizada no Projeto Jogos de Matemática, realizado na Escola Estadual Modelo Guanabara, fez-se necessário tomá-las como referência, garantindo, desta forma, o seu lugar de fala.

> A proposta é que as narrativas infantis podem revelar aspectos impossíveis de serem acessados pela simples observação dos adultos [...], pois existe uma significativa diferença entre conhecer as brincadeiras infantis pela voz do adulto e pela voz das crianças (CANDA, SOARES E ZEN, 2018, p.145).

Assim, com o intuito, de valorizar essas vozes, foram envolvidos na pesquisa 67 alunos do 5ºano, regularmente matriculados na escola. A escolha partiu do entendimento que estes alunos, de forma geral, já vivenciaram desde o 1º ano a dinâmica do projeto em questão.

No que se refere à idade, a análise da distribuição por faixa etária dos alunos apresentou uma percentagem semelhante, variando de 10 anos (57%) à 11 anos (43%), o que se justifica, de acordo com os dados apontados pelo censo/2017, pelo alto índice de aprovação (99%) e quase inexistência de defasagem de idade/série.

Quanto ao tempo que estudam na escola, a maioria foi matriculada desde o 1º ano (68%), outros começaram a frequenta-la a partir do 2º ano (15%), e os demais, respectivamente entraram no 3º ano (1%), 4º ano (14%) e 5º ano (2%).

Para a coleta dos dados, foram abordadas um conjunto de questões tendo como ponto de partida a problematização da investigação: Quais as contribuições do Projeto Jogos de Matemática na formação dos aspectos emocionais dos alunos do 5º ano? As questões, foram contempladas em dois instrumentos utilizados durante a pesquisa: questionários e entrevistas. O primeiro,

aplicado uma semana antes da realização dos jogos e o segundo, dois dias após o encerramento dos mesmos.

Assim, em um primeiro momento, através de uma abordagem quantitativa de múltipla escolha, procurou-se respostas para as seguintes questões:

Questão1: Quais brincadeiras e jogos que você mais gosta?

Questão 2: Você gosta de brincar/jogar sozinho ou com os colegas da escola?

Questão 3: Você gosta de participar dos Jogos de Matemática da Escola Guanabara?

Questão 4: O que você sentiu antes de Participar dos Jogos de Matemática?

Questão 5: O que você sentiu após participar dos Jogos de Matemática?

Questão 6: Você aprendeu mais sobre matemática após ter participado dos jogos?

Dessa forma, encontrou-se os seguintes valores estatisticamente significativos:

QUESTÃO 1 - Quais brincadeiras e jogos que você mais gosta?

	Frequência Relativa	Frequência Absoluta
Futebol	31%	21
Jogos eletrônico	37%	25
Queimada	64%	43
Jogos que envolvam matemática	25%	17
A soma dos valores ultrapassa o percentual de 100%, por permitiu mais de uma opção de escolha		

QUESTÃO 2 - Você gosta de brincar/jogar sozinho ou com os colegas da escola?

	Frequência Relativa	Frequência Absoluta
Brincar sozinho	0,6%	04
Brincar com os colegas da escola	94%	63

QUESTÃO 3 - Você gosta de participar dos Jogos de Matemática da Escola Guanabara?

	Frequência Relativa	Frequência Absoluta
Sim	88%	59
Não	8%	06
Marcou as duas alternativas	2%	01
Não informou	2%	01

Fazendo-se uma análise sumária das questões descritas acima, verifi-

cou-se que poucas crianças (25%), optaram por brincar com jogos que envolvem a matemática e que a maioria (64%), prefere brincar de queimada, por ser um jogo ativo que envolve movimentos dinâmicos do corpo, associados à estratégias de grupo, tem grande aceitabilidade por parte das crianças. Entretanto, quando perguntados sobre o Projeto Jogos de Matemática, dissociados de outros jogos com graus de intensidade, como demonstrado anteriormente na tabela da questão 1, os alunos maioritariamente (88%), apontaram que sim. Tais escolhas estão de certa forma, relacionadas à 94% das crianças que admitem gostar de brincar com os colegas da escola ao invés de brincarem sozinhos, o que está relacionado, também, a metodologia utilizada no Projeto Jogos de Matemática e dos materiais que compõem seu acervo, os quais provocam a participação ativa de todo o coletivo da turma, intensificando sentimento de pertencimento, valores voltados para a solidariedade e cooperação.

Analisando as tabelas abaixo, é possível aferir, embora superficialmente, como as crianças externam sentimentos diante da aproximação dos Jogos de Matemática e após a realização dos mesmos.

QUESTÃO 4 - O que você sentiu antes de Participar dos Jogos de Matemática?

	Frequência Relativa	Frequência Absoluta
Medo	67%	45
Alegria/animação	40%	27
Tristeza	0%	0
Raiva	0%	0
A soma dos valores ultrapassa o percentual de 100%, por permitiu mais de uma opção de escolha		

QUESTÃO 5 - O que você sentiu após ter de participado dos Jogos de Matemática?

	Frequência Relativa	Frequência Absoluta
Medo	6%	04
Alegria/animação	87%	58
Tristeza	13%	09
Raiva	2%	01
Não respondeu	2%	01
A soma dos valores ultrapassa o percentual de 100%, por permitiu mais de uma opção de escolha		

Vale enfatizar que um dos aspectos a serem levados em consideração, antes da análise das questões 4 e 5, que o momento de aplicação do questionário, antecedeu em uma semana a realização dos jogos, tornando claro que os dados apresentados remetem a memória afetiva vivenciada durante toda a trajetória nos Jogos de Matemática. Dessa forma, antes da realização dos jogos, a maioria (67%),

temem os jogos, mas não expressam sentimentos como raiva ou tristeza. Após o encerramento, o que prevalece (87%) são os sentimentos de alegria e animação. Esses dados remetem para a constatação que, independente dos resultados obtidos, vitórias e derrotas, o que prevalece é o prazer que o momento proporciona.

Ainda contemplando o primeiro instrumento da pesquisa, através de uma abordagem qualitativa, buscou-se resposta para a seguinte inquirição:

Questão 6: Ao final dos Jogos de Matemática, assim como na maioria dos jogos, existem as pessoas ou equipes que ganham e as que perdem. Você gosta desse tipo de jogo? Por quê?

Em relação ao primeiro questionamento, 51 alunos respondeu positivamente, o que totalizou 76%, e os demais (24%), assinalaram que não gostam de jogos que finalizam com pessoas ou equipes, vencedoras e perdedoras.

Por assemelharem-se quanto aos registros, abaixo em dois blocos, serão apresentadas apenas uma amostragem das justificativas expressas pelas crianças. O primeiro bloco, retrata aquelas referente as respostas afirmativas, já o segundo diz respeito às negativas:

Primeiro bloco:

Aluno 1:Quando alguém perde, ele ganha.

Aluno 2: Competir não é o mais importante, o importante é se divertir.

Aluno 3: Porque fica justo, perde e ganha.

Aluno 4: As pessoas que aprendem ganham às vezes e as que ganham perdem às vezes.

Aluno 5: A gente aprende a ganhar e a perder.

Segundo Bloco:

Aluno 1: Não gosto de competição

Aluno 2: Porque quando a gente perde fica triste.

Aluno 3: Porque eu me sinto nervosa.

Aluno 4: Porque as duas tinham que ganhar e ficar felizes.

Aluno 5: Porque todos nós vencemos de alguma maneira.

Como forma de complementar as questões acima analisadas, foram realizadas, após o término dos jogos, entrevistas com as duas turmas de 5º ano, em momentos distintos. A realização das entrevistas, tornou possível o acesso a uma fala mais detalhada das crianças em relação ao que pensam sobre os jogos competitivos. É importante frisar que o registro abaixo apresentado, representam uma amostragem das falas mais frequentes e que, de certa forma, representam o pensamento externado pelo coletivo:

Aluno 1 Mesmo eu tendo acertado nos jogos, a minha equipe não ganhou. Mas eu aprendi a matemática com mais possiblidade, os jogos são ótimos para o nosso desenvolvimento e para despertar o gosto da matemática. Eu já participei quatro vezes e amei. Eu tive vitórias outras não, mas é uma competição amiga, todos saem vencendo. Eu agradeço pela oportunidade.

Aluno 2 Nos jogos de matemática eu nunca acertei uma pergunta, mas nos jogos de 2018 eu acertei e vou carregar isso muitos anos da minha vida. Essa é uma lembrança muito boa e foi na prova final.

Aluno 3Nós aprendemos nos divertindo. Perdemos, ganhamos, competimos, trabalhamos em grupo apoiando uns aos outros, mas o importante é aprender e se divertir. Mas isso tudo é graças ao professor por nos ensinar, nos ajudar e estar sempre com agente. Obrigado professores.

Aluno 4 Eu agradeço por ter esses jogos porque eu melhorei muito do que eu era. Obrigado por tudo. Por me proporcionar essa emoção de vencer e perder também.

Aluno 5 Eu perdi 3 e ganhei 2. Sempre me lembrarei porque nos 5 jogos todas as professoras estavam do nosso lado, não brigaram quando a gente perdia. As professoras davam muito apoio e diziam que iria ter outras oportunidades.

Aluno 6 Eu participei de 4 Jogos de matemática e em todos os jogos eu ganhei, só esse ano perdi e em toda essa história que eu passei não é porque eu perdi que eu vou ficar triste, porque é como a professora disse: "Não precisa ficar triste, chorar porque perdeu, porque só de você ter vindo pros jogos de matemática já mostra que você é campeão". Por isso que devemos ficar felizes.

Aluno 7 Eu participei de cinco jogos de matemática. Eu sempre vou lembrar do dia do jogo do 5º ano, onde as turmas deram apoio um ao outro. Comemoramos a vitória da turma 512 juntos, dançamos, brincamos e até corremos. Mas mudando um pouco de assunto o que mais me lembra mesmo são os jogos que desenvolvem o aprendizado das crianças e é bem animado e divertido.

Aluno 9 Eu sempre vou lembrar porque eu participo com os meus colegas e isso me deixa feliz, mesmo a gente perdendo ou ganhando com os Jogos de Matemática eu aprendi muitas coisas. Eu já participei 5 vezes, eu perdi só 2 e isso não me deixou triste, porque os Jogos de Matemática é só um jogo e só uma brincadeira e não tem porque ficar triste se a gente perde e a outra equipe ganha, a gente também ganha.

Aluno 10 Os Jogos de Matemática marcaram muito na minha VIDA. Eu sempre lembrarei deles porque eu aprendi mais, incentiva a gostar mais

de matemática. A matemática está em todo lugar que a gente vai. Os jogos de matemática não servem só como uma competição como aprendizado para a gente, como uma forma de competir diferente, divertido. Não importa ganhar ou perder, o jogo tem uma mensagem também.

Diante da percepção das crianças em relação a presença dos jogos competitivos no ambiente escolar, aqui evidenciados pelos Jogos de Matemática, torna-se prudente destacar a grande polêmica que essa temática apresenta no campo educacional. Há uma corrente de educadores que os contestam, por entenderem que, em sua essência esses tipos de jogos fortalecem posturas individualistas, capitalistas e menos coletivistas. Segundo Lovisolo, Borges; Muniz (2013), esse pensamento tornou-se mais evidente com as pesquisas de Terry Orlick, baseadas nos estudos deTed Lentz e de Morton Deutsch.

> A obra de Orlick, "Winning through cooperation", publicada originalmente em 1978, no Canadá, teve no Brasil o título "Vencendo a competição" (1989), foi pioneira sobre os estudos dos jogos cooperativos e se tornou a referência em pesquisas acadêmicas brasileiras e livros específicos sobre o assunto. [...] É possível afirmar que no cenário nacional a principal referência sobre os estudos dos jogos cooperativos é Fábio Brotto, com "Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar (1997)" e "Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência (2001)". O autor, em linhas gerais, propõe a "repedagogização" do esporte pelo princípio dos jogos cooperativos, e ressalta as contribuições desse último no aprendizado esportivo de uma maneira diferenciada, baseado no encontro e não no confronto (LOVISOLO; BORGES; MUNIZ, 2013, p. 133-134).

Entretanto, o processo pelo qual os alunos passam ao vivenciarem os Jogos de Matemática, por anos consecutivos, evidencia que, embora a cooperação possa ser um meio para a competição, como no caso dos jogos coletivos competitivos, a competição também torna-se um meio para a cooperação, porque o adversário força a cooperação interna no grupo. (LOVISOLO; BORGES; MUNIZ, 2013). As falas e posicionamentos das crianças, compactuam com os postulados de Precht (apud MUNIZ; BORGES, 2013), segundo o qual:

> [...] para agir de forma considerada "boa" ou moralmente positiva, como ajudar o adversário, por exemplo, é preciso aprender a sentir o que as outras pessoas sentem, mas isso depende da própria capacidade do homem de percepção dos sentimentos. Quando se tem sensibilidade para consigo mesmo, tem-se melhores condições de comportar-se moralmente bem com os outros (MUNIZ; BORGES, 2013, p. 109).

Os aspectos inerentes as relações interpessoais, vão muito além das situações que se concretizam durante o jogo, por exemplo ganhar e perder. Essa

condição ela não é maior quando os envolvidos no processo carregam consigo valores que traduzem a dignidade humana. Dessa forma, mesmo diante de uma competição, por mais que haja o propósito de vencer, elas manifestam atitudes éticas, relativas aos seus oponentes, evidenciando aspectos emocionais, morais e sociais que fundamentam as relações humanas.

CONSIDERAÇÕES

Com este estudo, pretendeu-se verificar como as crianças percebem os jogos competitivos e em que medida eles interferem na afetividade dos envolvidos. Embora representando um recorte de uma pesquisa que comporta uma dimensão muito mais ampla, os dados ora apresentados nos permitem abordar as seguintes questões:

O jogo pode ser um recurso valioso para desencadear situações que garantam um aprendizado significativo da matemática, entretanto ele não se constitui em um instrumento que garantirá uma aprendizagem satisfatória. Torna-se necessário sistematizar metodologias, não devem desconsiderar outros recursos, como livros didáticos, atividades individuais e aulas expositivas. Os jogos vistos sobre a ótica da com complementares, comportam o entendimento de que há ritmos e formas diferenciadas de aprendizagem;

Jogos competitivos, por si só, não tornam as pessoas mais individualistas, nem tão pouco, jogos colaborativos sempre vão despertar sentimentos de ajuda e respeito mútuo, essas são características que vão para além do que ocorre durante um jogo, pois são construídas nas interrelações cotidianas. Porém, as crianças, por estarem em um processo inicial de amadurecimento, necessitam da mediação dos adultos. Estes, terão um papel primordial, para que as crianças passem pelas situações que envolvam ideias de participação, vitórias, derrotas, de forma tranquila, vivendo sensações do momento;

O jogo competitivo legitima o real sentido da ludicidade, pois mesmo provocando inúmeras tensões durante o ato do brincar, permite um desenvolvimento mais consistente no que se refere aos aspectos afetivos;

REFERÊNCIAS

CODINHOTO, Lafayette Cesar. Os jogos como instrumento na metodologia do ensino de matemática na educação básica. In: CASTEJON, Marângela e ROSA, Rosemar (Orgs.). **Olhares sobre o ensino da matemática:** educação básica. Uberaba: IFTM, 2017. Disponível http://www.iftm.edu.br/publicacoes/download/Livro%20Matematica%20Agosto-2017.pdf.

FAGUNDO, Ligia Maria do Carmo. A importância na vinculação de “sentido” ao ensino da matemática em sala de aula. In: CASTEJON, Marângela e ROSA,

Rosemar (Orgs.). **Olhares sobre o ensino da matemática:** educação básica. Uberaba: IFTM, 2017. Disponível http://www.iftm.edu.br/publicacoes/download/Livro%20Matematica%20Agosto-2017.pdf.

GARCIA, Daniele Fole. A importância dos jogos matemáticos no processo ensino-aprendizagem da educação básica. *In:* CASTEJON, Marângela e ROSA, Rosemar (Orgs.). **Olhares sobre o ensino da matemática:** educação básica. Uberaba: IFTM, 2017. Disponível http://www.iftm.edu.br/publicacoes/download/Livro%20Matematica%20Agosto-2017.pdf.

GRANDO, R. C. **O jogo na educação**: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. Campinas: UNICAMP, 2001. Disponível em: <http://www.cempem.fe.unicamp.br

LOVISOLO, Hugo Rodolfo; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; MUNIZ, Igor Barbarioli. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Revista Brasileira de ciências e Esporte**. Florianópolis. v 35, n I, p. 129-143 jan./mar. 2013.

MUNIZ, Igor Barbarioli; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Jogos cooperativos, jogos competitivos e a classificação subjetiva. **Impulso**, Piracicaba, p.103-114, out./dez. 2013.

SÁ, I. P. De. **Os jogos e atividades lúdicas nas aulas de matemática da educação básica**. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://www.magiadamatematica.com/uss/licenciatura/jogos.pdf> Acesso em: 10 set. 2015.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos de matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SULEIMAN, Amal Rahif. **O jogo e a educação matemática**: um estudo sobre as crenças e concepções dos professores de matemática quanto ao espaço do jogo no fazer pedagógico. 2008. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008. Disponível em:

GRUPECI

UEPA

PROPESP

UEPA

GOVERNO DO
PARÁ