



**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

**Avaliação,
Políticas
e Expansão
da Educação
Brasileira 6**

Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) | |
|---|---|
| A945 | Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 6 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 6) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-463-4 DOI 10.22533/at.ed.634191007 1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981 |
| Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 | |

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES DE AÇÕES | |
| Adriane Sanae Matuo Tacahashi Heloisa Toshie Irie Saito | |
| DOI 10.22533/at.ed.6341910071 | |
| CAPÍTULO 2 | 10 |
| A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA | |
| Edjôfre Coelho de Oliveira Claudiana Sousa Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.6341910072 | |
| CAPÍTULO 3 | 25 |
| A INTERVENÇÃO MUSICAL COM BEBÊS EM RISCO PSÍQUICO | |
| Aruna Noal Correa Ana Paula Ramos de Souza | |
| DOI 10.22533/at.ed.6341910073 | |
| CAPÍTULO 4 | 36 |
| A PRÉ-ESCOLA E A EMENDA 59/09 NO MUNICÍPIO DE ALVORADA/RS | |
| Mariane Vieira Gonçalves Ana Cláudia Von Wurmb da Silva Vera Dausacker | |
| DOI 10.22533/at.ed.6341910074 | |
| CAPÍTULO 5 | 49 |
| BEBÊS EM BERÇÁRIO: EXPLORAÇÃO SONORO-MUSICAL COTIDIANA | |
| Aruna Noal Correa Cláudia Ribeiro Bellochio | |
| DOI 10.22533/at.ed.6341910075 | |
| CAPÍTULO 6 | 59 |
| CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO (NO) CORPO – A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE NA INFÂNCIA | |
| Deborah Kramer | |
| DOI 10.22533/at.ed.6341910076 | |
| CAPÍTULO 7 | 67 |
| COSTURINHAS: ALINHAVANDO AUTORIAS | |
| Marcelo Magalhães Foohs Ester Julice dos Santos Bastos | |
| DOI 10.22533/at.ed.6341910077 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 8 | 75 |
| ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: UM ESTUDO SOBRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB | |
| Naara Queiroz de Melo Melânia Mendonça Rodrigues | |
| DOI 10.22533/at.ed.6341910078 | |
| CAPÍTULO 9 | 79 |
| EXPERIÊNCIAS NARRADAS CORPORALMENTE E AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| Luciana Silvia Evangelista Mônica Caldas Ehrenberg | |
| DOI 10.22533/at.ed.6341910079 | |
| CAPÍTULO 10 | 95 |
| FIGUEIREDO PIMENTEL: DO NATURALISMO À BIBLIOTHECA INFANTIL | |
| Soyane da Silva Santos Janahina de Oliveira Batista | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100710 | |
| CAPÍTULO 11 | 105 |
| FILOSOFIA E INFÂNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS | |
| Williams Nunes da Cunha Junior Dariely Lays Monteiro de Lima | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100711 | |
| CAPÍTULO 12 | 115 |
| MUSICALIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CRIANÇAS PEQUENINHAS E SUAS EXPLORAÇÕES MUSICAIS | |
| Maria Cristina Albino Galera Marta Regina Paulo da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100712 | |
| CAPÍTULO 13 | 131 |
| O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, O PNAIC E A NOVA VERSÃO DA BNCC: ENTRE TENSÕES E DESAFIOS | |
| Claudia de Souza Lino Claudia de Oliveira Fernandes | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100713 | |
| CAPÍTULO 14 | 144 |
| POLÍTICA DE “UNIVERSALIZAÇÃO” DA PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB (2014-2016) | |
| Kilma Wayne Silva de Sousa Melânia Mendonça Rodrigues | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100714 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 15 | 157 |
| POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA PESQUISA EM DUAS EMEIS DE SANTA MARIA - RS | |
| Andressa Wiedenhof Marafiga Jucilene Hundertmarck Taciana Camera Segat | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100715 | |
| CAPÍTULO 16 | 169 |
| SER CRIANÇA, SER BRINCANTE: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| Michaelly Calixto dos Santos Priscila Gomes dos Santos Sayarah Carol Mesquita dos Santos | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100716 | |
| CAPÍTULO 17 | 179 |
| SOBRE DIVERTIR, EDUCAR E INSTRUIR AS CRIANÇAS: O CASO DA REVISTA <i>VIDA INFANTIL</i> (1947-1951) | |
| Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100717 | |
| CAPÍTULO 18 | 193 |
| O EFEITO DAS SESSÕES DE EDUCAÇÃO PARENTAL SOBRE AS PRÁTICAS DOS PAIS/ CUIDADORES RESIDENTES NO DISTRITO DE MATUTUÍNE, PROVÍNCIA DE MAPUTO, TAL COMO PERCEBIDO PELAS PARTICIPANTES E FACILITADORAS | |
| Lucena Albino Muianga | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100718 | |
| CAPÍTULO 19 | 208 |
| “ <i>CRIANÇA NÃO TRABALHA, CRIANÇA DÁ TRABALHO</i> ”: DO CANTO AO DESENCANTO DOS DIREITOS INFANTIS SOB OLHARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA | |
| Maria Cristina Silva Torres Soares Claine Gonçalves Nery | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100719 | |
| CAPÍTULO 20 | 217 |
| A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DO ONÍRICO AO REAL – POSSIBILIDADES | |
| Enéas Machado Sandra Regina Trindade de Freitas Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100720 | |
| CAPÍTULO 21 | 225 |
| CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA REFLEXÃO DO PAPEL DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | |
| Deine Queiroz da Conceição Marcela Silva Barbosa | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100721 | |
| CAPÍTULO 22 | 229 |
| CURRÍCULO INTEGRADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NO PROEJA | |
| Gilvana Mendes da Costa | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100722 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 23 | 242 |
| EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA PROPOSTA DO PROJovem URBANO: EMBATES E DESAFIOS | |
| Marcos Torres Carneiro Maria Aparecida de Queiroz | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100723 | |
| CAPÍTULO 24 | 247 |
| MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS E OS DILEMAS ENFRENTADOS PELA JUVENTUDE EM BUSCA DE TRABALHO E EDUCAÇÃO | |
| Yossonale Viana Alves Márcio Adriano de Azevedo | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100724 | |
| CAPÍTULO 25 | 262 |
| O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO RIO GRANDE DO NORTE: ALGUMAS REFLEXÕES | |
| Suerda Maria Nogueira do Nascimento José Moisés Nunes da Silva Maria Aparecida dos Santos Ferreira | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100725 | |
| CAPÍTULO 26 | 275 |
| CENÁRIOS DO CONTEXTO EDUCACIONAL: GÊNERO, INFÂNCIA E (IN) DISCIPLINA | |
| Franciéli Artl Lopes | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100726 | |
| CAPÍTULO 27 | 286 |
| DIVERSIDADE DE PÚBLICO E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | |
| Maria Aparecida dos Santos Do Nascimento Sílvia da Aparecida Cavalheiro | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100727 | |
| CAPÍTULO 28 | 302 |
| PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS | |
| Kátia Batista Martins Adriana Cristina de Oliveira | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100728 | |
| CAPÍTULO 29 | 319 |
| UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CURIOSIDADE CIENTÍFICA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Flávia Simões de Moura Luzia Bueno | |
| DOI 10.22533/at.ed.63419100729 | |
| SOBRE O ORGANIZADOR | 331 |

A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES DE AÇÕES

Adriane Sanae Matuo Tacahashi

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá – Paraná

Heloisa Toshie Irie Saito

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá – Paraná

RESUMO: O brincar, ação de destaque principalmente na infância, passou por mudanças ao longo do tempo no que se refere a seu significado e objetivo dependendo da concepção da sociedade, e hoje em dia, são inúmeras as brincadeiras existentes ao redor do mundo que variam de região para região. Dentre tantos subtópicos possíveis de serem estudados sobre a temática, a de representação de papéis chama a atenção por muitas vezes ser visto crianças explorando sua imaginação e criação e fazendo de conta que é determinado personagem, utilizando-se de diferentes brinquedos ou objetos para compor o cenário fantástico que constrói. Alicerçado na pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica (PIC/UEM) e, posteriormente, nos estudos desenvolvidos pelo grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil (GEFOPPEI), esse capítulo tem por finalidade discutir o brincar de faz de conta e sua importância para as crianças que frequentam a educação infantil, bem como

apresentar a relação dessa atividade com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica e a fundamentação teórica foi a psicologia histórico-cultural, em que Vigotski é o autor de grande representação. Concluímos que a brincadeira de faz de conta possui profundo elo com a aprendizagem e o desenvolvimento, além de desencadear e auxiliar na formação de diversas funções significativas para o sujeito. Diante disso, o brincar de faz de conta precisa existir no desenvolvimento das práticas pedagógicas da educação infantil e ser planejado cuidadosamente pelos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Brincadeira de faz de conta. Educação infantil.

ABSTRACT: Play, an action mainly seen in childhood, has undergone changes over time in terms of its meaning and purpose depending on the conception of society, and today there are innumerable children's games around the world that vary from region to region. Among so many possible subtopics to be studied on the subject, the role-playing game calls attention to be seen children exploring their imagination and creation and pretending to be a character, using different toys or objects to compose the fantastic scenery. Based on the research done in the *Programa de Iniciação Científica* (Scientific Initiation Program) (PIC/UEM), and

later on in the studies developed by the *grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil* (group of studies on teacher education and pedagogical practices in early childhood education) (GEFOPPEI), this chapter aims to discuss the pretend game and its importance for children attending childhood education, as well as to present the relation of this activity to the learning and development of the child. The methodology used was bibliographical research and the theoretical foundation was based on historical-cultural psychology, which Vygotsky is the author of great representation. We conclude that pretend game has a profound connection with learning and development, as well as triggering and assisting the formation of several functions meaningful to the subject. Given this, the pretend game has to exist on the development of the pedagogical practices in early childhood education and be carefully planned by teachers.

KEYWORDS: Play. Pretend Game. Childhood education.

1 | INTRODUÇÃO

Quando se pergunta ou abre uma discussão acerca das principais atividades desenvolvidas na educação infantil, o brincar é provavelmente uma das mais citadas, por ser prática comum adotada por boa parte das crianças e contribuir, paulatinamente, em seus processos de desenvolvimento. Documentos educacionais que dizem respeito a essa faixa etária, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), destacam os benefícios que o brincar proporciona tanto para as crianças como para os professores, os quais possuem a chance de observá-las em uma situação diferente e descobrir mais de suas expressões, linguagens, gestos, movimentos, pensamentos e formas de interação com o mundo.

É fato que existem muitas maneiras de brincar e de brincadeiras que diferem em cada região, sejam estas no Brasil ou no exterior; aquelas com regras, sem regras, ou passadas de geração em geração e persistem no tempo. Dentre tantos tipos, esse capítulo propõe uma discussão a respeito do brincar de faz de conta, o qual também pode ser chamado de jogo protagonizado, brincadeira de representação de papéis, dramatização infantil, entre outros. Com base na pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica (PIC/UEM), cujo título foi “O brincar de faz de conta na educação infantil” e fundamentado nos estudos desenvolvidos pelo grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil (GEFOPPEI) apresentaremos alguns dos resultados obtidos durante essa etapa de estudo.

Nosso objetivo foi o de averiguar o papel da brincadeira de representação de papéis no contexto da educação infantil e a sua ligação com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, tendo como subsídio a discussão de vários autores que tratam a respeito da temática. Destacamos as possibilidades de atuação do professor no momento da atividade, isto é, o modo que ele pode organizá-la e as possíveis ações a serem tomadas a fim de propiciar uma dinâmica que favoreça as crianças em

seu desenvolvimento e contínua formação.

Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, na qual se buscou materiais, como livros e artigos científicos, que dissertem não apenas do brincar, mas também, especificamente, acerca do faz de conta. De início, foram feitas leituras desses escritos com o intuito de maior aproximação com o tema. No meio desse processo, sublinhamos as ideias e as discussões que consideramos relevantes para assim, começarmos a pesquisa.

O referencial teórico utilizado foi a teoria histórico-cultural, em que o psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) é representante de destaque. De forma geral, a teoria salienta a importância da interação do sujeito com o meio social, por ser motor que gera desenvolvimento ao primeiro. Como acreditamos que a intervenção do professor com a criança é significativa devido à possibilidade de aquisição de novas aprendizagens e experiências de forma planejada, a qual colabora em seu gradual desenvolvimento, a perspectiva histórico-cultural é a que estaria mais de acordo com as nossas discussões.

Sobre a organização desse capítulo, pode-se dizer que está dividido em duas seções: no primeiro, focamos na caracterização da brincadeira de faz de conta; no segundo, destacamos sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, as possibilidades de ações da atividade no espaço da educação infantil e o papel do professor. Em seguida, finalizamos nossas reflexões, apontando uma síntese do estudo realizado.

2 | UMA ENTRADA NO CENÁRIO IMAGINATIVO: NUANCES E PECULIARIDADES DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA

Diversas atividades humanas sofreram mudanças ao longo do tempo, ou seja, não permaneceram estáticas desde o momento em que surgiram ou foram criadas. O brincar, igualmente, nunca foi o mesmo, sejam em seus objetivos, sua identidade ou a concepção do adulto sobre a mesma. Se as coisas mudam nos diferentes contextos em virtude do tipo de visão adotado na época, a brincadeira também teve seus diferentes significados e formas de compreensão baseadas nas ideias tidas daquele momento. Kishimoto (1997) nos revela a existência do brincar desde o período da Antiguidade greco-romana, e destaca que era visto como uma atividade para as crianças relaxarem depois de imersas nas que exigem muito de sua energia física e mental. Em outro período, o Renascimento, o brincar passa a ser visto como benéfico para os estudos “[...] e para divulgar princípios de moral, ética [...]” (KISHIMOTO, 1997, p. 28).

Entretanto, não apenas seu conceito muda, mas também as formas de brincadeiras. As do Brasil não seriam as mesmas de outro país, pois cada qual tem as suas típicas, e dentre inúmeras, existe a chamada brincadeira de faz de conta. Não se tem um consenso da idade em que ela emerge e dura – até porque, cada criança tem

a sua peculiaridade –, mas a mais destacada seria o que corresponde dos 2 a 5 ou 3 a 6 anos de idade. Sobre o que seria esse brincar, Bomtempo (1997, p. 95) afirma:

[...] implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados a vários objetos, a sugestão de temas, como: 'Vamos dizer que isso é um cavalinho?' (apontando para um pedaço de madeira) ou a adoção de papéis, como 'sou o pai', 'sou o médico', 'sou a mãe' etc.

Portanto, como o próprio nome sugere, a criança, quando imersa nesse brincar, representa um papel, faz de conta que é determinado personagem, seja ele real ou fictício. Porém, essas representações não se restringem apenas a si, mas também é atribuída a objetos. A criança pode ser o professor com quem convive durante os dias na instituição, ou um pirata que viu em algum desenho animado. Ela é quem cria esse cenário imaginativo, o personagem a ser representado, os objetos a serem utilizados. Por conta dessa grandiosidade, é um mundo em que não há limites, porque no brincar “[...] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 122). É como se fosse maior, pois, enquanto na realidade a criança é apenas uma criança, no faz de conta pode ser um adulto, uma criatura fantasiosa, enfim, aquilo que deseja ser, já que essa brincadeira permite extrapolar a linha do real e do concreto.

Feita essa caracterização geral do que seria esse brincar, ainda há outra questão a ser debatida: a representação de um objeto por outro, ou a concessão de um novo significado para o mesmo. Este seria o processo de fazer de conta que um objeto é outro em razão da impossibilidade do contato com o objeto real: com a falta de um cavalo no cenário criado, uma vassoura poderia ser um substituto, por exemplo. No entanto, essa capacidade não está presente desde o início do nascimento; ela é paulatinamente desenvolvida.

Afirma Vigotski (2007) que as crianças com menos de três anos de idade não conseguem separar o significado real de um objeto por outro, pois ela tem uma forte ligação com aquilo que enxerga, ou seja, com o concreto. Mesmo que alguém insista na ideia de fazer de conta que uma vassoura pode ser um cavalo, a criança não aceitará a proposta, porque se o que ela vê é uma vassoura, então é esse o objeto e não outro. Essa situação mostra o quanto o ambiente tem domínio sobre a mesma, e até mesmo determine seus movimentos: “uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada, que a subam, uma campainha, que a toquem” (VIGOTSKI, 2007, p. 113). Isso quer dizer que ela age de acordo com a disposição do meio externo, e não por meio de suas decisões ou de suas vontades.

A partir do momento em que a criança alcança a idade pré-escolar, essa relação passa por modificações: se antes o objeto é predominante sobre o significado (objeto/significado), nessa fase, o significado é que começa a prevalecer sobre o objeto (significado/objeto). A interação entre ambas inverte. Com essa conquista, a criança não possui mais a dependência única e exclusiva de sua visão, com o concreto, porque ela agora estabelece conexão com a sua mente, seus pensamentos, sua abstração, e pode fazer de conta que um objeto é outro, pode substituir o significado real de um

objeto temporariamente durante a brincadeira, a fim de adaptá-la ao cenário e atender as suas necessidades. Da mesma forma, a relação ação/significado inverte-se para significado/ação. Assim, a criança age da forma que deseja, conforme a maneira que pensou, partindo de suas ideias, e não do que o meio externo determina, que era o que acontecia antes dos três anos de idade. Essas, portanto, são conquistas importantes a serem alcançadas, não apenas para o desenrolar do faz de conta, mas também para outras atividades a que a criança terá contato futuramente.

Outro ponto abordado por Vigotski (2007) a respeito do brincar é sobre o porquê de as crianças brincarem. Quando bebês, os desejos são saciados rapidamente, já que os adultos, logo que percebem seus desconfortos, agem imediatamente para acabarem com o problema. À medida que crescem, no entanto, há o aparecimento de vontades difíceis de serem atendidas as quais requerem a criança esperar até tornar-se adulta – como, por exemplo, ser professor ou assumir qualquer outro cargo profissional. Então,

Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VIGOTSKI, 2007, p. 108-109).

Ou seja, mesmo que a realidade não permita, a brincadeira possibilita a realização de suas vontades, por poder assumir quaisquer personagens que desejar.

Outro motivo de as crianças brincarem, dissertado por Leontiev (2016), é com o objetivo de conhecerem mais acerca do mundo em que vivem. Cada dia para ela é um novo aprendizado, um novo desafio, novos espaços sendo frequentados, novos objetos sendo manuseadas, novas pessoas com quem interage; tudo para ela é novidade. Diante disso, nesse contato com o desconhecido, é normal a curiosidade e o anseio de querer descobrir cada vez mais, enchê-la. Todavia, nem todos os objetos ela pode tocar ou se apoderar, mas na brincadeira é possível, mesmo que de faz de conta, quando ela substitui o significado real de um objeto por outro.

Por último, acerca das principais características do brincar de faz de conta, é que a mesma é composta por regras. Porém, não são as regras vistas, por exemplo, em jogos de tabuleiro, em que estão escritas ou são ditas previamente por alguém. São regras que estão presentes na própria ação, quando a brincadeira está acontecendo. Vigotski (2007, p. 111) assevera que “sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que têm sua origem na própria situação imaginária”. Essas regras, que podem ser chamadas de implícitas por não serem apresentadas antecipadamente, seriam as regras de comportamento seguidas pela criança com o intuito de desempenhar o seu personagem. Para isso, ela precisará ter autocontrole sobre suas vontades, ou seja, não poderá agir do modo que deseja, pois isso implicaria “quebrar” a regra de comportamento do papel que assumiu na brincadeira. Com essa situação posta, seria incorreta a visão de que o faz de conta é desprovida de regras só por não estarem registradas.

3 | O FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO

Como podemos perceber até agora, a brincadeira de representação de papéis envolve diversas questões e complexidades e, portanto, não é uma simples atividade. E outro fato que comprova essa afirmação é que ela tem ligação com os níveis de desenvolvimento potencial e real, abordados por Vigotski (2007). O nível de desenvolvimento potencial corresponde às tarefas que a criança ainda depende da ajuda de alguém mais experiente para concretizá-las, isto é, ela não consegue fazê-las por conta própria. O nível de desenvolvimento real

[...] define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Assim, seriam as funções que se desenvolveram e permitem a criança, agora, efetivar tarefas de forma independente. A razão de suas funções amadurecerem foi porque ela aprendeu a lidar com essas tarefas. Mesmo que no começo tenha dificuldade de executar sozinha, com o tempo, essas funções, ainda em desenvolvimento, amadurecerão por meio do aprendizado ao ponto de não necessitar mais de ajuda naquilo que tem que fazer. Em suma, mediante a intervenção de alguém mais experiente a ensinando, a criança, futuramente, poderá aprender a realizar por conta própria determinada atividade que não consegue atualmente.

Seguindo esse raciocínio, se o nível de desenvolvimento potencial significa recorrer ao auxílio, e o nível de desenvolvimento real, a independência, quer dizer que há uma distância a ser superada entre ambas. Esse espaço entre os dois é nomeado zona de desenvolvimento proximal. É nela que o professor deve trabalhar, porque pela lógica, a distância só pode ser quebrada por intermédio da aprendizagem: o docente deve ensinar quantas vezes for necessário até que a criança ultrapasse esse obstáculo e seja capaz de cumprir a tarefa sozinha.

A ligação desses dois níveis, a zona de desenvolvimento proximal e o faz de conta é que, conforme Rego (1994), na brincadeira, a criança não age como normalmente o faz no dia-a-dia. “O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que ela atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra” (REGO, 1994, p. 82). Ou seja, o comportamento do papel que ela assume no brincar não está em consonância com o seu comportamento habitual infantil. A forma de agir de um profissional da saúde não é o mesmo de uma criança, por exemplo. Por ela ter essa preocupação em desempenhar seu personagem da forma mais fiel que conseguir, ela pode ser capaz de aprender coisas que não foram possíveis na realidade mediante o papel que está atuando, seja a maneira de segurar um lápis ou executar corretamente os movimentos de manuseio de um objeto. São aprendizagens que não se restringem e aparecem apenas nesse cenário imaginativo, pois ele é

incorporado no mundo real e como qualquer aprendizado, subsidia em seu processo de desenvolvimento e contribui na anulação da distância entre os níveis potencial e real.

Diante de tudo isso, ressaltamos que a brincadeira de faz de conta merece ter seu lugar especial na educação infantil, assim como qualquer outra atividade. Entretanto, é necessário salientar, como fazem Cória-Sabini e Lucena (2004, p. 41, grifo nosso): “[...] as brincadeiras usadas na situação escolar podem criar condições para a criança avançar no seu desenvolvimento cognitivo, porém elas precisam ser **cuidadosamente planejadas** pelo professor”. Isto é, o brincar também tem que ser planejado e pensado cuidadosamente acerca de suas possibilidades, limites, espaço a ser utilizado, os materiais, os brinquedos, etc..

Com base no que Marcolino e Mello (2015) dissertam, algumas sugestões para o professor explorar ainda mais o faz de conta na educação infantil seria ampliar o número de temas a serem adotados na brincadeira. Mostrar as diversas atividades humanas existentes por meio de uma apresentação interativa dentro da escola, ou até fora, como a organização de um passeio. Se Vigotski (2009) salienta que quanto maior o contato com diferentes experiências, maiores serão as possibilidades de materiais a serem utilizados para a consolidação da imaginação, então esse seria um bom caminho para o enriquecimento do faz de conta. A criação e a inserção de situações que requerem a resolução de problemas também são oportunas, pois é necessário que a criança utilize e trabalhe funções como a atenção voluntária e a concentração, que estão muito presentes no dia-a-dia e podem ser cada vez mais desenvolvidas no brincar. É possível, apontam ainda as autoras, suscitar reflexões a respeito de assuntos sociais, devido ao tipo de cenário imaginativo criado pelas crianças. Isso auxilia na formação de um sujeito crítico e questionador em relação ao mundo que as cerca. A organização de brincadeiras em grupo também é viável, pois permite aprender a cooperação, colaboração, escuta do outro, trabalho em equipe, etc.. Enfim, por meio da intervenção do professor, são várias as maneiras de aprimorar essa brincadeira.

No entanto, por mais que acreditemos na importância da ação do professor no faz de conta, é preciso que tenha limites e atenção, conforme Marcolino e Mello (2015) alertam. Se mostrar muito ativo e controlador na brincadeira a tal ponto de seus pensamentos, sem intenção, se sobressaírem ao das crianças pode levá-las ao desinteresse em dar seguimento à atividade, devido à falta de espaço dado para elas agirem e se expressarem. Da mesma forma, mantê-las no mesmo tipo de esquema e tema do faz de conta sem estimulá-las a novos desafios e situações pode recair igualmente ao desinteresse, pois se torna monótono e repetitivo.

Assim, destacamos que o ideal seria o equilíbrio entre a ação do professor e a da criança. O primeiro participa de todos os detalhes do planejamento da brincadeira, no pensar antecipadamente a forma de intervir sem deixar de lado a figura infantil, no observá-las no momento em que a atividade desenrola. E as crianças ajudam o docente manifestando suas diferentes linguagens, expressões, movimentos, pensamentos,

ideias, visão em relação ao mundo por intermédio do faz de conta, possibilitando ao adulto conhecer e descobrir cada vez mais sobre cada uma e fortalecendo a relação entre ambos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

À primeira vista, o brincar parece ser uma atividade simples e natural da criança. Porém, ambas as visões estão incorretas. Não apenas a de faz de conta, mas qualquer tipo de brincadeira tem suas complexidades e favorece no desenvolvimento infantil e funções psicológicas superiores, seja a concentração, a memória, o movimento, a criação, a imaginação, a capacidade de abstração, de construção progressiva do pensamento crítico e reflexivo, entre vários outros. Devido a todas essas questões, é impossível nomeá-la como simples, pois contribui em diversos aspectos importantes desse curso contínuo de formação do indivíduo.

A brincadeira não é natural por ser uma atividade social. A criança não começará a manifestá-la quando atingir determinada idade ou quando tais funções amadurecerem. Ela aprende a brincar. Como prova e exemplo de que o brincar é uma construção social, na de representação de papéis, nosso foco de estudo, os personagens encenados são baseados nas figuras com quem a criança tem contato, de alguma forma, na realidade. Portanto, são conhecimentos que elas adquirem enquanto vivem em sociedade e, assim, incorporam na brincadeira.

Se os saberes aprendidos refletem no faz de conta, é nosso dever como profissionais da área educacional ampliá-los. Não somente para enriquecer o brincar, mas também as experiências e vivências que, quanto maiores, mais favorecem o processo de desenvolvimento humano. Dessa forma, além dessas instituições precisarem transmitir segurança e conforto, devem propiciar aprendizagens, tendo em mente as especificidades das crianças de 0 a 5 anos – que não são as mesmas das idades posteriores. É preciso, então, que o planejamento seja cuidadosamente criado pelo professor, já que nessa fase muitas funções interiores estão sendo ainda desenvolvidas. Cada detalhe pensado faz a diferença e transmite a preocupação do docente por cada envolvido de sua turma.

Por fim, podemos afirmar que a brincadeira de faz de conta é uma forma de linguagem que possibilita conhecer um pouco mais da criança em seu agir e manifestação. Todavia, é necessário que o professor esteja atento a viabilizar essa expressão infantil, sem deixá-la na sombra. Por vezes, na prática, pode ser que haja obstáculos na concretização de todos os pontos discutidos ao longo do texto; porém, pensar e refletir a respeito já é o ponto de partida para a conquista de uma educação infantil de qualidade para nossas crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 56-71.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 12-43.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016, p. 119-142.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], Brasília, vol. 35, n. 2, pg. 457-472, abril/jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200457&lang=pt> (acesso em 14 de fevereiro de 2019).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA

Edjôfre Coelho de Oliveira

Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA
Teresina – PI

Claudiana Sousa Silva

Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA
Teresina – PI

RESUMO: Este estudo discorre sobre a importância da família na educação escolar da criança. A pretensão é que a pesquisa contribua positivamente a fim de que a família retome sua parcela de responsabilidade na educação dos filhos. Com esse fim, procurou-se descobrir quais fatores têm contribuído para que a família se distancie da sua função de educar e acompanhar o processo educativo dos filhos, deixando de contribuir com a otimização da educação escolar. Para tanto, define-se quais concepções fundamentam a relação família-escola, contextualiza-se legalmente os direitos da criança e dever da família com a educação, explica-se a importância da família na educação escolar dos membros mais jovens e apresentam-se sugestões com o objetivo de que a família acompanhe a vida escolar dos filhos e colabore com a escola no processo educativo. A pesquisa revelou que diversos fatores contribuem para que a família se afaste da função social de educar seus membros, entre estes estão a situação socioeconômica,

os conflitos e tipos de formações familiares. Chegou-se à conclusão de que o êxito da criança no processo educativo depende em grande medida do contexto familiar favorável, por ser a família a primeira responsável pelo desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Constatou-se ainda a importância da relação saudável entre família e escola, pois essas são duas instituições de grande relevância social e imprescindíveis na formação da subjetividade e atuação dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Educação. Educação escolar.

ABSTRACT: This study discusses the importance of the family in the child's education. We believe this research will contribute positively to the family get back their responsibility in the children's education. With that in mind, we tried to find out which factors have contributed to the family to move away from its function of educating, monitoring the process of education of their children and give up of contribute to optimize the school education. To do so, we define concepts which underlie the family-school relation and contextualize children's rights and duties of the family to education, according to law. We explain the importance of the family in the education of younger children presenting suggestions in order to family keep up with school life of their children and work

with the school in the educational process. The research revealed that many factors contribute to the family move away from the social function of educating the children, among these are the socioeconomic situation, conflicts and types of family formations. It was possible to conclude that the success of the child in the educational process depends largely on have a supportive home environment, because the family is the first responsible for psychosocial development of the child. It was possible to feel the importance of a healthy relation between family and school, because both institutions have great social importance. They are indispensable in the formation of subjectivity and action of individuals.

KEYWORDS: Family. Education. School education.

1 | INTRODUÇÃO

Dentre os desafios que a sociedade hoje impõe à família, um dos mais complexos está relacionado à formação integral de seus membros. Formação essa que passa pela transmissão de valores éticos, morais e sociais, no intuito de preparar o cidadão crítico, responsável, capaz de agir para transformar sua própria vida, descobrir e assumir seu papel enquanto membro de uma sociedade.

Levando em conta que a família é o núcleo central no qual a sociedade se sustenta e é base para que seus membros tenham uma formação integral e saibam fazer escolhas adequadas, pois é onde os primeiros sinais de socialização acontecem, seja ela de qual formação se apresente, percebeu-se a necessidade de aprofundar estudos relativos à importância que esse núcleo tem na educação de seus membros mais jovens.

Destaca-se nesse contexto a educação escolar e realiza-se a pesquisa sobre o seguinte tema: A importância da família na educação escolar da criança. Busca-se resposta para a indagação: Quais fatores têm contribuído para que a família se distancie do seu papel de educar e acompanhar o processo educativo da criança, deixando de cooperar com a otimização da educação escolar?

O presente estudo tem como objetivo geral avaliar o impacto da falta de acompanhamento do processo de aprendizagem da criança por parte dos pais ou responsáveis, apresentando sugestões que possam melhorar a relação da família com a educação escolar dos filhos e ainda aproximá-la da escola, tendo em vista a otimização do processo educativo. No intuito de alcançar o referido objetivo, definem-se as concepções que fundamentam a relação família-escola, contextualizam-se legalmente os direitos da criança e dever da família com a educação, explica-se a importância da família na educação dos filhos e por fim apresentam-se sugestões para a família acompanhar a educação escolar dos filhos e para o fortalecimento da relação família-escola.

Esta pesquisa utiliza-se de procedimentos para coleta de dados o método observacional, visando uma melhor compreensão da realidade a partir da percepção

de fatos relevantes ao estudo, aliado à pesquisa bibliográfica que tem como suporte teórico os autores: Ariès (1978), Coll (2004), Kaloustian (2011), Libâneo (1994), Vila Nova (2004), Brandão (2007), Nogueira (2008), Porto (2009), Tavares (2012), Sampaio (2011), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Constituição Federal Brasileira (1988) entre outros.

Espera-se que este estudo contribua com a sociedade de forma concreta no resgate do valor da educação e, principalmente, contribua para que as famílias dediquem tempo e interesse com a educação dos filhos, priorizando esta educação como um bem capaz de levá-los ao progresso individual e social.

2 | FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

O esclarecimento de conceitos e concepções vigentes na sociedade é relevante para que se entenda o significado que estes têm na vida social. No que se refere aos termos supracitados, o entendimento se faz necessário a fim de que se compreenda a importância de cada um para a sociedade e para o indivíduo.

Família, educação e escola são três realidades distintas dentro do contexto social, mas que se entrelaçam à medida que nelas estão presentes sujeitos que interferem na vida uns dos outros, constroem e modificam histórias.

A família, primeira referência para os sujeitos que a compõem, especialmente para os mais jovens, é quem os inicia no processo de educação, a educação informal presente em todos os segmentos da vida social, responsável por transmitir e conservar a cultura da comunidade da qual o indivíduo faz parte e por sua formação de valores.

A escola, outra referência social importante na vida dos sujeitos, é a responsável pela educação formal e por inserir esses sujeitos de forma mais ampla no meio social, também transmitindo e conservando a cultura, preparando-os para uma atuação consciente e cidadã na sociedade onde estão presentes. A educação, entendida como uma ação humana acontece em todo ambiente e perpassa todas as fases da vida, se fazendo presente onde existem sujeitos convivendo e agindo no meio.

2.1 Família

A família é uma instituição social humana e histórica que faz parte de um contexto mais amplo, o sistema social. E esse mesmo contexto é determinante na definição das características estruturais e funcionais da família. O que se apresenta hoje na sociedade, no que tange à família é fruto das transições pelas quais a sociedade vem passando no decorrer do tempo, afirmando que os conceitos familiares vigentes são construções históricas, específicos de determinados períodos. Prado (2011, p. 15) declara que “ao inverso do que comumente pensamos, segundo o tipo de sociedade da época vivida ou estudada, varia a composição dessa unidade social, a família, assim como seu modelo ideal”, comprovando o dinamismo social e a força das ideologias

que impregnam a coletividade.

Considerando os aspectos históricos e sociais, Vila Nova (2004) faz referência às principais formações familiares de outrora, influenciadas pelos interesses que refletiam a sociedade. Hoje, os tipos de famílias recebem denominações variadas e também refletem os valores sociais vigentes, bem como são expressões de valores e interesses individuais.

O conceito de família e as próprias relações da mesma mudaram ao longo dos séculos. A trajetória de mudanças trouxe o que se tem atualmente de conceitos e concepções a respeito dessa instituição milenar. Segundo Ariès (1978), as imagens, a convivência, as relações sociais e os sentimentos da família, que se mostravam indiferentes e pouco significativos até por volta do século XV, começam a mudar a partir de então.

Acredita-se que essas mudanças começaram a partir do momento em que a família modificou suas relações e atitudes com a criança que, até então era olhada com pouca importância após passada a primeira infância, sendo logo misturada aos adultos, sem haver uma preocupação moral ou educativa voltada especificamente para elas.

A família é, portanto, uma instituição que sempre esteve presente nas sociedades humanas, o que mudam são as configurações e alterações que vão ocorrendo nessa instituição conforme vão mudando os interesses da sociedade.

[...] num sentido amplo, a família sempre foi definida como um conjunto de pessoas ligadas entre si pelo casamento e a filiação, ou ainda pela sucessão dos indivíduos descendendo uns aos outros: um *genos* (grifo do autor), uma linhagem, uma raça, uma dinastia, uma casa etc. [...] (ROUDINESCO, 2003, p. 18).

Das várias transformações ocorridas ao longo do tempo, motivadas por questões sócio-culturais, econômicas e até religiosas, frutos da evolução dessas sociedades, resultou a família hoje conceituada como o agrupamento de pessoas que vivem na mesma casa, tendo grau de parentesco entre si ou apenas unidas por laços de afetividade, formando um lar e apresentando diversas configurações.

Sendo classificada como uma instituição, a família, independe de laços consangüíneos para ser considerada como tal, o que a caracteriza nesses novos tempos é a relação de afeto presente no grupo e a responsabilidade dos membros mais velhos em conduzir os mais novos. De acordo com Teixeira *et al.* (2011 *apud* TAVARES, 2012, p. 34), o “elemento distintivo da família, que coloca o manto da juridicidade, é a presença de um vínculo afetivo a unir as pessoas com identidade de projetos de vida e propósitos comuns, gerando comprometimento mútuo”, cuidado, proteção e respeito à subjetividade.

Mudaram-se as configurações familiares, mas a responsabilidade com a educação dos filhos é cada vez mais necessária. E é nessa perspectiva que a educação é entendida como uma prática que faz parte das relações sociais dos indivíduos, ocorrendo nas mais diversas instâncias da vida, tendo como principais agentes a família e a escola.

Segundo Delors (2001, p. 111), “a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas”.

A família é o lugar da formação dos indivíduos, formação essa que deve ser permeada pela consciência de que cada sujeito que compõe essa família tem responsabilidade sobre o outro, e isso se aplica principalmente aos mais velhos que têm a função de conduzir os membros mais jovens.

2.2 Educação

Quando se fala em educação, logo vem ao pensamento a educação sistemática ou formal, aquela que acontece nas instituições preparadas para este fim. No entanto, quando o ser humano nasce já é envolvido dentro de um contexto educacional, onde há um movimento de ensinar e aprender, o que leva a concluir que a educação é um processo coletivo e começa no primeiro ambiente de contato do indivíduo, que é a família e que posteriormente irá ser estendida a outros ambientes.

A educação, sendo um processo, é classificada como formal, pois acontece dentro de um ambiente específico, sistematizado e com normas padrões, e informal, porque ocorre em todo e qualquer espaço social e a todo o momento, havendo necessariamente uma interação entre os sujeitos, gerando aprendizagens.

A respeito da dinâmica que envolve esse processo formal e informal da educação, Libâneo (1994, p. 17) ressalta que “a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente* (grifo do autor)”. Seguindo o raciocínio exposto, conclui-se que todos os indivíduos de uma sociedade estão sujeitos aos efeitos da educação nela presente. Freire (2011, p. 68) completa dizendo que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina”.

Compreende-se, nesse sentido, que a educação é uma ação coletiva que demanda uma relação de causas e efeitos e que deve, portanto, ser bem conduzida para que seus efeitos sejam positivos, levando o sujeito a adquirir consciência do seu papel dentro desse organismo dinâmico que é a sociedade. Para Brandão (2007, p. 47) “é o exercício de viver e conviver o que educa”, confirmando que no ato de educar sujeitos agem sobre sujeitos.

Educação é construção, pois é um processo carregado de sentido e de intencionalidades. E por conta dessas intencionalidades, as instituições família e escola têm seus papéis definidos e decisivos na formação dos sujeitos que estão sob suas respectivas tutelas, e são estas que deverão prestar contas à sociedade a respeito da atuação desses sujeitos enquanto cidadãos, já que é de dentro dessas instituições que saem para se integrar ao meio através do trabalho e de outras situações sociais.

Com efeito, a educação é a ponte entre sociedade e sujeito, visto que é ela que

dá condições de sobrevivência a esse sujeito. A educação é uma ação contínua, e por isso exige tempo e dedicação com o objetivo de ser assimilada como algo que é mesmo inerente à vida de cada indivíduo.

Tanto a educação formal quanto a informal se constitui meios de inserção do sujeito na comunidade. E essas duas modalidades são complementares, cada uma seguindo uma vertente, que ao final converge para o mesmo resultado, apontando direções para onde e como o sujeito deve ser e seguir.

2.3 Escola

A escola é uma instituição relativamente nova, que só começou a fazer parte da vida das famílias quando estas descobriram a importância da educação sistemática para a participação na vida social. A esse respeito, Ariès (1978) lembra que na Idade Média, a escola ainda não era uma realidade social, somente sendo freqüentada pelos clérigos. Não se via a necessidade de as crianças frequentarem a escola, pois tudo que aprendiam era pela experiência na convivência com os adultos.

Com a evolução das sociedades, a escola assumiu tamanha relevância que já não é possível conceber a vida social sem essa instituição que tem papel singular na formação do indivíduo, o que possibilita a este usufruir das benesses da vida em sociedade. Rios (2001, p.34) considera que a escola é a instituição responsável pela “transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, [...]”, uma vez que, para o ser cidadão é necessário entender e participar da dinâmica social em vigor .

A escola é, portanto, responsável por preparar os sujeitos para atuar criticamente na sociedade, promovendo mudanças na sua própria vida e no meio em que está inserido, oferecendo para esse fim um ensino de qualidade que permita aos alunos a construção do próprio conhecimento de forma autônoma e crítica.

Continuando sua análise sobre a escola, Rios (2011) ressalta que esta é parte da sociedade e intervém nos rumos da mesma, ao passo que também é influenciada pelo que acontece no meio, pois é de dentro da escola que vão sair aqueles que irão atuar na sociedade como cidadãos e como profissionais, impregnados pelas ideologias transmitidas nesse espaço, assim como é da sociedade que saem os sujeitos para atuar na escola. Pode-se inferir que a relação da escola com a sociedade é de reciprocidade, já que ora influencia, ora é influenciada.

A escola é lugar de interação social, é onde as crianças têm a oportunidade de conviver com seus pares e se preparar para a vivência social numa amplitude maior. Ela é essa instituição que tem uma função política de socializar os saberes sistematizados e desenvolver habilidades que levem esses sujeitos a “adquirirem um entendimento crítico da realidade” (LIBÂNEO, 1994, p. 35), levando-os a atuar de forma consciente de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, membros de uma sociedade.

Segundo Vila Nova (2004, p.184) “é a escola que permite maior eficiência no

processo de transmissão de conhecimentos e técnicas, mas, igualmente, facilita a integração do indivíduo a uma cultura”. Hoje a escola, muito mais do que um lugar de treinamento de técnicas para o trabalho e adestramento social, como num outro contexto foi pensada, ela é espaço de construção de conhecimento e formação do caráter do cidadão consciente.

O ambiente escolar é o espaço onde a criança continua seu processo de construção de conhecimento e inserção social começado na família, é o lugar das experiências sociais mais amplas e democráticas baseadas na igualdade de direitos e deveres. Freire (1999 *apud* PORTO, 2009, p. 20) interpreta de maneira muito precisa o significado de escola para nossos dias.

Escola é... o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, gente que estuda, gente que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor, na medida em que cada ser se comporta como colega, como amigo. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados. Nada de ser tijolo que forma parede indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela. Ora, lógico... em uma assim vai ser fácil estudar, fazer amigos, educar e ser feliz.

A escola assume um lugar ímpar na vida de cada indivíduo que já passou ou ainda vai passar por ela. Esta instituição não é só um espaço de desenvolvimento cognitivo, é também lugar de construção de relações sociais e afetivas, é onde o indivíduo se desenvolve como pessoa, aprende a conviver com as diferenças e também desperta sentimentos e emoções tanto positivos quanto negativos, dependendo da organização e estímulos à sua volta.

3 | A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A família é o primeiro e mais importante agente socializador da criança. É dentro dela que se inicia o processo de aprendizagem, no contato com seus semelhantes. É na família que o processo de desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo começa, é onde a criança adquire segurança para depois ser inserida em outro ambiente socializador, a escola, que dará continuidade a esse processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos, incorporando elementos específicos desta.

Dentro desse contexto, cabe à família retomar para si a função que ultimamente vem deixando quase que exclusivamente para a escola. Sabe-se que os desafios impostos pela sociedade contemporânea são diversos, e por uma questão de sobrevivência econômica muitos pais ou aqueles que fazem as vezes destes, deixam a educação dos filhos somente a cargo da escola.

A importância da família na formação dos indivíduos e na sociedade é indiscutível, podendo ser confirmada pelas palavras de Tavares (2012, p. 34) ao afirmar que “devemos ter na família a estrutura para a formação de um homem de caráter, ético e

solidário para com os outros [...]”, o que implica dizer que o indivíduo não se faz sozinho, mas necessita de outros, principalmente da família que é sua primeira referência na aprendizagem de valores, de conduta e de sociedade, o que significa que para a família é um dever zelar pela formação do indivíduo que vai inserir na sociedade.

3.1 Concepções que fundamentam a relação família e escola

A família tem papel fundamental na aprendizagem escolar dos filhos, por esse motivo, é importante que esteja em contato constante com a escola, tomando ciência da atuação e do desenvolvimento dos mesmos nesse ambiente. E a escola, responsável pela educação sistematizada, além de proporcionar os meios necessários para que a aprendizagem ocorra, ainda tem a importante função de trazer a família do aluno para junto de si, tendo em vista esta família como colaboradora no processo, a fim de que, de fato, possa cumprir seu papel social de mediadora entre o sujeito e a construção do conhecimento.

É importante compreender que o papel da família não se restringe a somente matricular o filho na escola, é necessário que esteja presente no processo. E mais ainda, que o filho perceba que a sua família se interessa, participa desse processo, pois essa é uma forma de sentir-se estimulado e valorizado.

Na idade escolar a participação dos pais na escola e no processo de aprendizagem da criança é importante para evitar a evasão. O estímulo, a expectativa positiva e o interesse pelo que a criança realiza têm um papel muito significativo (KALOUSTIAN, 2011, p. 56).

Entende-se que a escola e a família devem procurar meios de estabelecer uma relação amistosa. A escola deve buscar conhecer a criança através de sua família, descobrir qual a importância da educação escolar para essa família e até que ponto ela está disposta a contribuir com a escolarização desse membro.

O conhecimento da realidade da criança por parte da escola se dá pelo conhecimento da família, da sua realidade e perspectivas com relação ao que é oferecido a essa criança. Com esse objetivo, a escola deve procurar a família, buscá-la para junto de si. Quando a família não vem, a escola deve ir a esse encontro, tendo consciência de que a família deve estar nesse ambiente a fim de que a tarefa de educar seja compartilhada.

O diálogo entre família e escola é tão relevante e necessário quanto o da família com os filhos e o da escola com os alunos. Quando essa relação é saudável não ficam lacunas no processo de ensino e aprendizagem e o ganho para o sujeito envolto no processo é tanto quantitativo como qualitativo, pois o empenho da família e da escola faz com que o filho/aluno se relacione de forma positiva com os estudos.

Uma relação estável entre família e escola seria o ideal na vida dos filhos/estudantes, porém, ainda há barreiras a serem superadas, pela família de um lado, que tem diversos fatores que a impede de ter uma presença mais constante no ambiente escolar e pela própria escola que ainda precisa se convencer de que a presença da

família é indispensável ao processo de formação da criança. O que não pode ser esquecido ou deixado de lado é que família e escola são dois ambientes de educação, e que, portanto, devem somar esforços no sentido de contribuir para a formação integral dos membros mais jovens que nelas se encontram.

3.2 Fatores que afastam a família da educação escolar dos filhos

No contexto social vigente, com a ausência cada vez maior da família, aumentou em grande proporção a responsabilidade da escola em educar. Inúmeros fatores podem ser elencados como impedimentos para a presença da família na educação escolar dos filhos. Percebe-se que a situação econômica desfavorável da família é imperiosa na classificação do que é mais importante e que deve ser buscado com maior urgência com o objetivo de satisfazer as necessidades mais imediatas. Nogueira (2008, p. 26) esclarece que “[...] a situação escolar nas populações de mais baixa renda está associada a um quadro social de natureza bastante complexa [...]”, já que a questão da pobreza interfere na vida social dos sujeitos integrantes da família, impedindo-os de priorizar a educação formal e de ter acesso aos bens sociais produzidos para o usufruto de todos, independente da condição econômica.

Fica evidente que um dos fatores que implicam no afastamento da família da educação dos filhos é a luta por melhores condições de sobrevivência, o que implica a saída do pai, da mãe e de outros membros mais velhos para a busca do instrumento de sobrevivência dessa família, que se configura no trabalho. Esse evento ocasiona consequências negativas, pois as crianças acabam por não saber conduzir os próprios estudos sozinhas, o que leva à falta de interesse e à indisciplina, já que não estão sob orientação constante de um adulto.

Esse estado de ausência da família implica dizer que as crianças tornam-se vulneráveis, pois não estão sob o olhar dos seus responsáveis com constância. O que leva a constatar que esse distanciamento faz com que a criança deixe de aprender lições relevantes que somente são aprendidas no ambiente familiar, ao passo que a família se distancia da vida escolar do filho, o que ocasiona para este a falta de interesse pelos estudos, a repetência, entre outras questões que afetam sua vida. Apontando para essas questões, Kaloustian (2011, p. 13) afirma que

[...]. Objetivamente, o nível de bem-estar infantil se manifesta de forma precisa, podendo ser medido e percebido através das condições gerais de sobrevivência [...], nível de educação e respeito dos seus direitos humanos básicos, entre os quais o de manter um vínculo estável com a família.

A estabilidade do referido vínculo depende da própria família, da importância que ela dá para a sua criança enquanto ser em desenvolvimento que precisa de cuidados e enquanto estudante que precisa de estímulos com o fim de prosseguir nos estudos. A presença da família é imprescindível para que a criança internalize o valor da educação sistemática para sua atuação na vida social.

Mesmo que os pais tenham pouco ou nenhum estudo, as suas atitudes em

relação à vida escolar dos filhos vão contribuir para o sucesso ou o fracasso dos mesmos. A esse respeito, Rodrigues (2007, p. 91) profere que “as concepções de mundo, as ideias e os valores que as pessoas compartilham entre si e que ensinam a seus filhos e alunos [...] são construídas na teia cotidiana de relações e interações”. Portanto, a família deve primar por uma participação efetiva na educação escolar dos filhos, compartilhando essa responsabilidade com a escola.

O tipo de formação familiar também pode ser motivo de ausência na educação na educação escolar dos filhos. Roudinesco (2003) aponta entre esses, o tipo monoparental que é constituída na maioria dos casos pela mãe e os filhos. Nesse caso, a mãe sai de casa para trabalhar e prover o sustento dos filhos e estes ficam a seus próprios cuidados. Por essa razão, inevitavelmente a mãe acaba se afastando da vida escolar dos filhos, ficando distante também da escola, o que conseqüentemente não gera vínculo entre família e escola. Existem ainda os casos em que as crianças são cuidadas pela avó, pois nesse caso, quase sempre o pai é desconhecido ou não mantém contato com os filhos e a mãe que, como já citado, se ausenta na busca de suprir as necessidades imediatas de ordem econômica.

3.3 Relação entre fracasso escolar e ausência da família

A relação familiar é determinante não somente no desenvolvimento físico, como também na formação do caráter e ajuste da personalidade da criança. Sua responsabilidade em relação às dificuldades de aprendizagem deve ser considerada pela inevitável participação que tem no desenvolvimento de seus membros e pelos graves danos que sua falta pode trazer à formação do sujeito.

O problema do fracasso escolar, gerado conseqüentemente por dificuldades na aprendizagem é gerado por fatores múltiplos. Fernández (1991) considera que não há um só culpado nesse enredo, há sim situações de naturezas diversas que interferem e criam condições para esse fenômeno. Nessa história, existe um conjunto de elementos que desencadeiam esse fato, como a situação socioeconômica, o sistema educacional, entre outros.

Logicamente a família faz parte desse rol e é sim citada como uma das principais culpadas por esse fenômeno ocorrer. A afirmação supracitada é reforçada por Gomes (2005) que, também elenca uma série de fatores que contribuem para a situação de fracasso escolar, e entre estes estão principalmente as condições familiares que se desencadeiam na pobreza, violência, abandono entre outros fatores.

Outros contextos de desajustes familiares são citados como provocadores dessa questão. Entre as razões desses desajustes, Sampaio (2011) aponta o alcoolismo, brigas, a violência do pai com a mãe e com os filhos, e cita ainda outras questões como impaciência com a criança, ameaças, falta de estímulo e troca constante de escola. Todos esses fatores podem ser dificultadores da aprendizagem da criança, se não forem sanados.

Frequentemente a escola se queixa que as famílias delegam exclusivamente

ao ambiente escolar a educação dos filhos. Por outro lado, muitos pais sentem que o ambiente escolar lhes impõe o que devem fazer com os filhos, sem ouvir seus pontos de vista, sem considerar suas possibilidades e necessidades como família.

Muitas vezes a família atribui a culpa do insucesso do filho somente à escola. Isso é passível de acontecer por considerar que a escola seja a maior ou talvez a única responsável pela educação. Dificilmente a família atribuirá a si própria as dificuldades dos filhos se não entender que a educação escolar se constitui num meio de mudança e é uma necessidade no sistema social vigente.

Por ter a educação escolar íntima ligação com outras práticas educativas, principalmente com as práticas familiares, é que a família não pode perder de vista esse momento na vida dos filhos, ela deve sim colaborar, com o propósito de que esse momento seja o mais frutuoso possível. Sampaio (2011, p. 17) menciona “que o conhecimento do sujeito é construído na interação com o meio, seja o familiar, o escolar ou o bairro, e, deste meio, depende para se desenvolver como pessoa”, por isso é tão importante a interação entre família e escola, porque desses ambientes é que o sujeito vai sair para ser um cidadão atuante, ou não, dependendo de como foi sua formação.

Embora as dificuldades estejam ligadas a diversos fatores, elas são, sobretudo, sustentadas pelos meios familiar e escolar, e a forma como essas instituições, especificamente a família, lida com essas dificuldades, terá um papel decisivo na evolução ou na resolução do problema, pois famílias que acompanham a vida escolar dos filhos podem contribuir efetivamente para a superação das barreiras que surgirem no andar do processo de escolarização, independente da origem da dificuldade na aprendizagem.

A trajetória de vida da criança é ponto preponderante nessa questão do fracasso escolar, não há como culpar o aluno sozinho nessa questão, o que muitas vezes ocorre por parte da família ou da escola. É essencial que a escola e a família entendam que uma série de fatores pode provocar esse fenômeno, inclusive os seus comportamentos com a criança. Por essa razão, Porto (2009, p. 17) diz que é importante analisar “a história de vida do sujeito” com o intuito de entender o que de fato contribui para que o fracasso escolar se concretize, quais elementos podem ser apontados como causadores de tal fenômeno e também com o objetivo de buscar soluções quando o problema já tiver instalado.

3.4 A relevância da família no processo educativo

A omissão da família na educação dos filhos é uma das maiores causadoras de fracasso escolar. Essa omissão sobrecarrega a escola, que não está preparada para assumir tamanha responsabilidade sozinha, pois seu papel primeiro é oferecer um ensino de qualidade, possibilitando aos alunos uma educação formal que favoreça a aquisição de competências e habilidades para se sobressaírem nas circunstâncias em

que seja necessária essa formação. Sobre essa questão, Libâneo (1994, p. 18) afirma,

com efeito, é a escolarização básica que possibilita aos indivíduos aproveitar e interpretar, consciente e criticamente, outras influências educativas. É impossível, na sociedade atual, com o progresso dos conhecimentos científicos e técnicos, e com o peso cada vez maior de outras influências educativas [...], a participação efetiva dos indivíduos e grupos nas decisões que permeiam a sociedade sem a educação intencional e sistematizada provida pela educação escolar.

Quanto ao outro lado, a educação informal, que vai formar o indivíduo em valores, é responsabilidade em primeiro lugar da família. A estrutura da família, no que se refere aos valores, é que vai fazer com que seus membros classifiquem em maior ou menor grau de importância aquilo que é colocado como bem que deve ser levado para a vida e posteriormente transmitido a outras gerações.

A família contribui com a escola à medida que educa na construção de valores que adentram os muros da escola e estabelecem uma relação direta com a aprendizagem escolar. Tavares (2012, p. 34) concorda que “devemos ter na família a estrutura para a formação de um homem de caráter, ético e solidário para com os outros; e, na escola, a formação dessas qualidades agregadas ao protagonismo e à cidadania crítica e ativa”. Se, portanto, a família não conduz a educação escolar dos filhos, a tendência é a falta de interesse, o descaso da criança com a própria aprendizagem.

Uma criança em idade escolar deve ser orientada constantemente com o fim de que aprenda a ter disciplina nos estudos, e mesmo para que aprenda a gostar de estudar e entenda que a educação escolar é importante na construção do conhecimento e é indispensável para o seu futuro como cidadão e como profissional, pois é esse que vai capacitá-la para atuar no meio em que vive, e que essa construção só se dá através do estudo sistemático, comumente oferecido pela escola.

As crianças vão à escola para “[...] adquirir habilidades e construir conhecimentos que não podem ser obtidos apenas na família nem na vida cotidiana” (COLL, 2004, p. 419). É o saber sistematizado também necessário para a formação do indivíduo. Por essa razão, família e escola são duas instituições que devem caminhar paralelamente, a fim de alcançar um objetivo comum que é a formação integral dos seus sujeitos, que contribuirá com a sua autonomia e participação na sociedade.

Para minimizar ou mesmo sanar o problema do fracasso escolar, já discutido, é essencial a união entre escola e família. Não basta encontrar culpados, apontar possíveis causas ou simplesmente rotular o aluno. É necessário somar forças e encontrar soluções condizentes com a realidade que se apresenta.

Ações corriqueiras praticadas pela família podem fazer a diferença entre um aluno que demonstra interesse pelos estudos e aquele que demonstra rejeição ou apatia. Visitar a escola do filho, conversar com os professores, estabelecer um tempo de estudo em casa, mostrar interesse pelo que eles fizeram e aprenderam são formas de incentivá-los nos estudos, de fazer com que eles gostem de estar na escola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos realizados sobre a importância da família no processo educativo, constatou-se que a presença da família é imprescindível à formação do sujeito. Muito mais do que qualquer outra instituição, ela é responsável pela formação do caráter, pelas escolhas, pelo cidadão que vai atuar na sociedade. O sujeito não se faz sozinho, sua formação está intrinsecamente ligada primeiro à instituição familiar e segundo à instituição escolar.

A educação familiar e a educação escolar fazem parte do desenvolvimento e da formação do sujeito, por isso não devem ser banalizadas, colocadas em segundo plano. São duas realidades que se complementam, visto que o indivíduo precisa estar envolvido no meio das duas a fim de adquirir habilidades que o conduzirão na vida em sociedade.

Durante a trajetória da pesquisa investigou-se quais fatores têm contribuído para que a família se distancie do seu papel de educar e acompanhar o processo educativo da criança, deixando de cooperar para a otimização da educação escolar e chegou-se à conclusão de que os fatores apontados que mais identificam essa questão são a situação socioeconômica da família que representa a pobreza e a falta de acesso aos bens culturais, os conflitos e tipos de formações familiares e ainda o analfabetismo ou pouco estudo dos pais que não criaram um vínculo consistente com a escola e por isso negligenciam a educação escolar dos filhos.

Ao serem analisados os dados coletados ainda foi possível compreender que a ausência da família no processo escolar dos filhos provoca para estes dificuldades na aprendizagem, o que pode levá-los ao fracasso. O contexto apresentado leva a deduzir que a família é o elemento central na formação do sujeito, portanto, sua ausência provoca desequilíbrio de ordem emocional e social e deficiência na trajetória escolar.

É relevante destacar que os documentos oficiais como a CF, a LDB e o ECA, objetos de estudo na pesquisa, apontam para a responsabilidade da família no processo educativo, fazendo entender que esse é um dever que compete inegavelmente à família, não podendo ser delegado a outros sem uma justificativa plausível.

Entende-se que para que de fato a educação aconteça, é necessário que a família esteja presente na escola, faça valer seu direito de participação nesse espaço, mas, principalmente esteja presente na vida dos filhos com exemplos e atitudes que os façam compreender a importância da educação formal para suas participações na vida social, a fim de que ajam na transformação da própria vida e do meio onde se encontram inseridos, pois é sabido que o sujeito constrói sua autonomia na convivência com seus pares, sob a orientação dos adultos que o cercam e na descoberta de novas experiências.

Vale ressaltar que a especulação do assunto comprovou as experiências empíricas acumuladas pela pesquisadora e que serviram de estímulo com o intuito de dar andamento à investigação. Constatou-se a relevância da pesquisa para a sociedade

e em particular para as famílias e a escola, pois evidencia questões fundamentais envolvendo essas duas instituições e mais especificamente a família que é ao mesmo tempo a mais tradicional e mutável instituição social.

Incontestável é o papel social da família na formação dos sujeitos que atuam na sociedade e contribuem para o surgimento de novas famílias, de tal forma que, a discussão sobre o tema não se encerra e abre brechas a novas explorações, ficando à disposição de quem desejar contribuir, apresentando mais esclarecimentos e levantando novas hipóteses e questionamentos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2. p. 118-419.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991. p. 81-103.

FONSECA, Vitor da. **Pais e filhos em interação: aprendizagem mediatizada no contexto familiar**. São Paulo: Salesiana, 2002.

GOMES, Cândido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005. p. 118-166.

GESELL, Arnold. **A criança dos 5 aos 10 anos**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KALOUSTIAN, Silvio Manoug (org.). **Família brasileira: a base de tudo**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 16-45.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- PRADO, Danda. **O que é família**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 7-34.
- SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- SHINYASHIKI, Roberto. **Pais e filhos: companheiros de viagem**. 54. ed. São Paulo: Gente, 1992.
- TAVARES, Wolmer Ricardo. **Escola não é depósito de crianças: a importância da família na educação dos filhos**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à Sociologia**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

A INTERVENÇÃO MUSICAL COM BEBÊS EM RISCO PSÍQUICO

Aruna Noal Correa

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
Educação
Santa Maria - RS

Ana Paula Ramos de Souza

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
Ciências da Saúde
Santa Maria - RS

RESUMO: Este capítulo apresenta dados de pesquisa de mestrado baseada no aumento de diagnósticos dos Transtornos do Espectro do Autismo em bebês, bem como a dificuldade no progresso terapêutico de crianças que iniciam intervenções tardias, colocando em questão a importância da detecção precoce de bebês com risco de desenvolvimento desta psicopatologia (JERUSALINSKY, 2015). Nesse cenário, a perspectiva de detecção precoce de risco de evolução para o autismo assume grande relevância, tendo em vista sucessos terapêuticos relatados, pela literatura (LAZNIK, 2013). Sobremaneira, temos empreendido esforços para detectar precocemente o risco de psicopatologias graves da infância, investindo na sensibilização de familiares para intervenção. Em 2013, passamos a apostar na perspectiva de intervenção precoce através da musicalização com bebês prematuros, por mostrar-se adequada para bebês em risco psíquico, como forma de alcançar os familiares

e como aposta para um trabalho direcionado nas instituições de educação infantil. Os trabalhos com música, propostos por Esther Beyer (2005), indicaram que a musicalização de bebês seria um caminho promissor para este estudo, aliado ao baixo custo. Objetivou-se, para tanto, analisar os efeitos da musicalização como dispositivo de intervenção precoce junto a bebês em risco psíquico e seus familiares, a partir de estudo de caso. Como metodologia utilizou-se a pesquisa intervenção, baseada em encontros musicais semanais entre bebês e seus familiares e análise qualitativa dos dados produzidos. Concluiu-se que a estratégia é positiva e efetiva para o desenvolvimento de bebês em risco psíquico, e que contribui para o trabalho pedagógico junto aos bebês em berçários de nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: musicalização, intervenção precoce, risco psíquico, desenvolvimento infantil, autismo.

ABSTRACT: This chapter presents data from master's research based on the increased diagnosis of Autism Spectrum Disorders in infants, as well as the difficulty in the therapeutic progress of children initiating late intervention, calling into question the importance of early detection of babies with a risk of developing this psychopathology (JERUSALINSKY, 2015). In this scenario, the perspective of early detection

of risk of evolution for autism assumes great relevance, in view of reported therapeutic successes, by the literature (LAZNIK, 2013). However, we have made efforts for early detection of the risk of severe childhood psychopathologies, investing in awareness of family members for intervention. In 2013, we started betting on the prospect of early intervention through musicalization with premature babies, because it is suitable for babies at psychic risk, as a way to reach the family and as a bet for a directed work in the institutions of early childhood education. The works with music, proposed by Esther Beyer (2005), indicated that the musicalization of babies would be a promising way for this study, allied to the low cost. The purpose of this study was to analyze the effects of musicalization as a device for early intervention with babies at psychic risk and their relatives, based on a case study. As methodology was used the intervention research, based on weekly musical meetings between babies and their families and qualitative analysis of the data produced. It was concluded that the strategy is positive and effective for the development of babies at psychic risk, and that contributes to the pedagogical work with the babies in nurseries of our country.

KEYWORDS: musicalization, early intervention, psychic risk, child development, autism.

1 | INTRODUÇÃO

O presente capítulo resgata trabalho apresentado em evento sobre Pesquisa em Educação, realizado pela Universidade de Santa Cruz no ano de 2016. O mesmo apresenta revisão de dados referentes a pesquisa desenvolvida em nível de mestrado através do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria. O mesmo justifica-se em função do aumento significativo de diagnósticos de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) a partir do ano 2000, bem como, a certeza de que a detecção e intervenção precoces levam a um prognóstico mais específico dos casos (LAZNIK, 2013; JERUSALINSKY, 2015).

Dentre os grupos de pesquisa, dois têm empreendido esforços, a partir de postura psicanalítica, para detectar precocemente o risco de psicopatologias graves da infância através de dois instrumentos criados para inserção nas consultas pediátricas. Em nosso país, as pesquisadoras Kupfer e Volontolini (2005) organizam reflexões acerca de Índices Clínicos de Risco ao Desenvolvimento Infantil (IRDIs), pesquisa concluída no ano de 2008 (KUPFER, 2008). Na França, o grupo de pesquisa e clínico da Asociación PREAUT (2012), propôs os Sinais PREAUT, com objetivo mais específico de detecção de risco de evolução para o autismo.

Diferentes investigações têm comprovado a pertinência dos IRDIs na detecção de risco ao desenvolvimento ou psíquico e sua correlação com alterações no exercício das funções parentais, como Kupfer & Bernardino (2010) ou beltrami *et al.* (2013), assim como, acerca das dificuldades psicomotoras, alimentares e de linguagem do bebê, entre estudos tais como Vendrúscolo *et al.* (2012), Flores & Souza (2014),

Oliveira & Souza (2014), Vendrúscolo & Souza (2015).

Com relação ao autismo, especificamente, há algumas hipóteses atuais que sugerem que o autismo tem origem em falha pré-natal no desenvolvimento dos sistemas que programam o *timing*, a coordenação motora seriada, o controle prospectivo de movimentos, o controle da regulação afetiva das experiências, dificultando o engajamento do bebê em interações com seus cuidadores/familiares (TREVARTHEN & BUTT, 2013; MURATORI, 2014).

Quanto aos sinais neurológicos elencados em pesquisas, estes levariam, com dificuldades, ao mantelamento perceptivo (GOLSE, 2013), bem como, o estabelecimento da intersubjetividade primária. Os bebês em questão são pouco apetentes simbolicamente (LAZNIK, 2013), demonstrando pouco interesse pelo manhês, ou musicalidade comunicativa, como sugere Trevarthen (2013), como forma particular e afetiva de as mães interagirem com seus filhos, sobretudo quando eles respondem a elas com reciprocidade ou apetência simbólica (LAZNIK, 2013).

Essa falta de apetência criará dificuldades na construção da intersubjetividade secundária, que segundo Golse (2013) é estudada pelo campo psicanalítico como dificuldades em estabelecer o terceiro tempo do circuito pulsional fruto do processo de alienação (Kupfer, 2000; Laznik, 2013; Jerusalinsky, 2015).

No que se relaciona a visão de cognição social, estabelece um ciclo vicioso no qual a criança produz pequenas respostas ou até ausência de respostas às investidas parentais, o que dificulta a manutenção da interação e do investimento no manhês pelos pais (COHEN *et al.*, 2013), isso porque esses bebês parecem investir mais em objetos do que no compartilhamento de ações (Saint-Georges et al., 2011).

2 | A INTERVENÇÃO MUSICAL PRECOCE

Na presente investigação, a música apresentou-se como possibilidade de intervenção precoce. Isto, em função de falhas nos sinais PREAUT e IRDIs que evidenciaram risco de evolução para autismo. Nesse sentido, a abordagem de musicalização de bebês organizada com base na proposta desenvolvida por Esther Beyer (CORREA, BELLOCHIO, 2010) apresentou-se promissora, tendo em vista a rotina musical que insere, de modo harmônico, movimentação corporal, favorecendo a integração sensorial e a possibilidade de o bebê liberar a córtex para entrar em relação, considerando os aspectos maturativos.

Em relação aos aspectos afetivos envolvidos na constituição psíquica, os trabalhos de Carvalho (2012), Bialer (2014) e, principalmente, Januario e Tafuri (2010) anunciam que a música funciona como espaço de relação com crianças autistas em função da possibilidade de fisgar a atenção do bebê, seja pelo ritmo quanto pela melodia, dentre outros aspectos.

Sobremaneira, motivadas por essa perspectiva e por trabalhos de musicalização

de bebês orientados por Esther Beyer, que atingiu no projeto “Música para Bebês” do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul mais de 700 bebês e suas famílias em dez anos, favorecendo a construção do valor da música nos primeiros anos de vida, conectados a momentos de descontração, lazer e vínculo entre pais e filhos.

Uma das pesquisadoras que articularam suas análises aos momentos de aula de música para bebês de Esther Beyer é Stahlschmidt (2002) no qual os efeitos positivos da musicalização na reversão do risco psíquico do bebê ficou em evidência em dois casos de bebês que estavam acolhidos em abrigos da cidade de Porto Alegre. E, nesse sentido, entre as características que favoreciam a construção do vínculo, destacam-se a valorização da participação do familiar de modo efetivo na construção musical do bebê, o que promove momentos de prazer entre o cuidador (em geral a mãe, as vezes, o pai) e o bebê, a liberdade de adaptação ativa das atividades as demandas do bebê dentro da rotina proposta e a possibilidade de domínio crescente da música por meio de atividades lúdicas que consideram as habilidades psicomotoras, cognitivas, afetivas e linguística do bebê em cada idade. O que, de modo efetivo, credenciou a abordagem para ser tomada como uma proposta de intervenção precoce junto a um grupo.

3 | MÉTODO

A amostra deste estudo, qualitativo e longitudinal, foi constituída de um menino (I) com risco psíquico de evolução para autismo, avaliado pelos IRDIs e pelos sinais PREAUT, com três meses e alguns dias, proveniente de uma pesquisa maior na qual 140 bebês são acompanhados longitudinalmente de uma vinte e quatro meses, considerando os instrumentos citados, o teste de triagem de Denver II, análises das interações mãe(ou substituta)-bebê por meio de filmagens e entrevista inicial e continuada nas coletas. Estas incluem as faixas etárias de um mês, três meses, seis, nove, doze, dezoito e vinte e quatro meses. Para este artigo foram utilizadas as análises relativas aos sinais PREAUT e IRDIs das coletas de três meses e um dia, seis meses e 8 meses e um dia, dados da entrevista inicial.

Para constituir o grupo de musicalização além de I. e sua mãe (MI), dois outros bebês, um menino prematuro (K) e sua mãe (MK) e uma menina nascida a termo (L) e sua mãe (ML) foram convidados a participar da pesquisa. As díades K-MK e L-ML não apresentavam risco psíquico quando avaliadas pelos IRDIs e sinais PREAUT. As principais características dos bebês e suas famílias estão sintetizadas no quadro 1.

| Sujeito | Idade inicial | Idade final | Familiares | Idade dos familiares | Profissão dos pais | Frequência aos encontros |
|---------|---------------|-------------|---|--|--|---------------------------------------|
| I | 5m 14d | 9m | Mãe(MI) Pai (PI) Irmão1 (Irl1) Irmão2 (Irl2) | 26 anos 36 anos 07 anos 09 anos | Do lar Pedreiro Estudante Estudante | Nove encontros Cinco com os irmãos |
| K | 8m 12d | 1a 1m | Mãe (MK) Pai (PK) | 20 anos 26 anos | Do lar Pedreiro | Cinco encontros |
| L | 7m 11 d | 11 m | Mãe (ML) Pai (PL) Irmão (IrL) | 33 anos 42 anos 08 anos | Do lar Policial Estudante | Nove encontros dois com o irmão. |

Quadro 1- Síntese de características dos bebês e família

Legenda: m=meses, d=dias, a=anos, EMI=ensino médio incompleto, EMC=ensino médio completo.

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora.

Aprovado seguindo a resolução 466/12, o projeto compôs uma pesquisa maior aprovada no CEP da UFSM sob CAE: 28586914.0.0000.5346. Por isso, aos voluntários, responsáveis pelos bebês, foram esclarecidos os objetivos e procedimentos da pesquisa e lhes foi lido o termo de consentimento livre e esclarecido que os mesmos assinaram após concordarem com sua participação e de seus bebês.

Neste primeiro dia de contato entre os bebês e familiares que participariam do grupo de música, responderam a uma entrevista semi-estruturada para obtenção de dados sócio-demográficos, obstétricos e psicossociais. Dentre os bebês e seus familiares, participantes da pesquisa, os voluntários foram captados no teste do pezinho realizado na unidade básica de saúde (UBS) na qual também foram realizados o grupo de musicalização e as filmagens da coleta maior.

Sendo que os demais protocolos foram aplicados antes e após as filmagens e, diante de dúvidas, foi possível que mais de um examinador conferisse os valores atribuídos por meio da visualização dos filmes.

O ambiente era organizado antes de cada encontro de musicalização em uma sala de uso coletivo em unidade básica de saúde do município de Santa Maria/RS, com disponibilização de colchonetes e almofadas em círculo que previa a acomodação das díades, da pedagoga responsável e da pesquisadora. Os encontros foram filmados na íntegra para análise posterior, contando com duas câmeras (uma de visão geral do grupo e uma mais próxima a I e MI).

A escolha das atividades de musicalização se baseou naquelas que, da rotina proposta por Esther Beyer, pudessem favorecer condutas intersubjetivas e receptividade dos bebês a pessoas. Dentre elas a Canção de entrada/chegada, Balões em movimento, História “O trem”, relaxamento com bolinhas de massagem, estimulação do balbúcio com espelhos, exploração de instrumentos musicais, o Pula Pula, a Pulguinha e a Canção despedida.

As filmagens dos encontros de musicalização foram transcritos e analisadas *a posteriori*, levando em conta aspectos qualitativos como a adaptação ativa realizada por MI, a presença de indícios de alienação por parte de I, e a interação da díade MI-I entre si e com os demais participantes do grupo, a partir das quais foram retiradas cenas para exemplificar a evolução de I e MI. Também, foi realizada análise das filmagens dos encontros inicial, intermediário e final de musicalização por meio da escala de Saint-Georges et al. (2011) que aborda comportamentos infantis e maternos a partir de uma perspectiva de cognição social.

Quando a presente pesquisa finalizou os encontros musicais, I. foi avaliado, aos onze meses, por uma terapeuta ocupacional e psicanalista para averiguar a estabilidade de sua evolução e a necessidade de nova intervenção.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em função do estudo de caso, tomamos como base para análise as situações vivenciadas nos encontros de música pelo menino I., que ingressou no grupo com cinco meses e quatorze dias, concluindo com nove meses. Ele é o terceiro filho do casal, nasceu de parto vaginal de uma gestação planejada. A mãe afirma tê-lo desejado muito e que o casal ficou muito feliz com a notícia da gravidez. O pai assumiu o sustento familiar, ao optarem por MI parar de trabalhar para cuidar dos filhos após ao nascimento de I, mesmo com as dificuldades financeiras da família.

Com o convite para participação no grupo de musicalização, o risco psíquico não foi explicitado, mas explicou-se sobre a importância das aulas para desenvolvimento e socialização de I., considerando que as pesquisadoras percebiam um certo retraimento no menino. Participação que passou a ocorrer na semana seguinte ao convite.

MI chegou para o primeiro encontro silenciosa e começou a observar as demais mães e se ambientar com os demais participantes. Durante as entrevistas, percebeu-se que a mãe sentia vergonha das pessoas, esforçava-se com um sorriso, para começar as interações. Já I. chorou muito nas primeiras aulas, tendo dificuldade de participar do grupo. A cena 1 evidencia essa característica da mãe e do menino no primeiro encontro em que participaram:

CENA 1: Olhando para os objetos na hora do Oi

Na hora do “Oi”, I. presta atenção na almofada colorida. A professora começa o “Oi” direcionando seu olhar para K. I. olha para a professora a seguir mas para sua mão que abana enquanto dá “Oi”. Demonstra excitação com braços e instabilidade do tronco (balança para um lado e outro)¹, enquanto olha a professora na atividade. No momento, em que a professora direciona o “Oi” para I., MI tenta estimulá-lo para que ele olhe para a professora, colocando seu braço sobre os braços de I. e tentando direcionar uma resposta de “Oi”.

1. A instabilidade de tronco de I. relaciona-se ao fato de ainda não ter maturado para sentar sem apoio. No entanto, cabe ressaltar que seus movimentos globais tipo flapping e sua dificuldade de antecipar gestos para a preensão estavam de acordo com observações de Muratori (2014) sobre sinais precoces de autismo. Muratori, em reunião de pesquisa com a quarta autora visualizou vídeos de I. confirmando esta análise.

Percebe-se a dificuldade de I. em manter a atenção nas pessoas e de controle psicomotor. Em outros momentos como na cena 2, ele chora incomodado com a possibilidade de ficar deitado sobre o colchonete:

CENA 2- A dificuldade de deitar e explorar os balões:

No momento de brincar com os balões sobre o tule a mãe deita I., mas ele parece desconfortável para ficar deitado (está sem camisa). Olha os balões e estica o braço direito por algum tempo para tocar, depois fica mais incomodado, e faz opistótono. A mãe o reposiciona e depois o coloca sentado, quando percebe que ainda está incomodado..... A mãe de I. (MI) está tensa e pouco confortável, pois tem dificuldades de tranquilizá-lo. Oferece dois balões em sequência, os quais ele deixa escapar sem explorar. I. choraminga.

Durante as escutas, realizadas em momentos anteriores aos encontros de musicalização, descobriu-se que MI teve uma infância difícil, não podendo conviver de forma harmoniosa com a mãe biológica. Foi adotada e depois sofreu muito quando voltou a morar com a mãe biológica. MI contou que a primeira gestação foi difícil, pois era jovem e sem experiência. Cabe ressaltar que os outros filhos, diferentemente de I., não apresentavam qualquer retraimento ou psicopatologia.

Considerando os IRDIs da fase 1, observou-se a ausência dos seguintes itens na análise das interações de I. e MI, antes da intervenção musical: 3. A criança reage ao “manhês”; 4. A mãe propõe algo à criança e aguarda sua reação; 5. Há troca de olhares entre a criança e a mãe. Considerando os resultados da pesquisa de Kupfer (2008), a ausência de apenas três IRDIs na fase um indicaria risco ao desenvolvimento e não necessariamente risco psíquico, já que para aquela pesquisa os cinco primeiros IRDIs deveriam estar ausentes para prever psicopatologia grave. No entanto, I. apresentava evidente desconexão nos sinais PREAUT, que são mais sensíveis e específicos para risco de evolução para o quadro de autismo.

Embora MI conseguisse estabelecer as demandas e supor um sujeito em I., eixos percebidos pela presença dos IRDIs um e dois (1. Quando a criança chora ou grita a mãe sabe o que ele quer e 2. A mãe fala com a criança num estilo particularmente dirigido à ela (manhês)), evidenciando ansiedade pela precariedade no retorno de I.

Quanto as tentativas de comunicação, o que ficava evidente na ausência do índice quatro, pois não conseguia aguardar as respostas de I. MI propunha algo a I. e ela mesma respondia, sem aguardar a resposta do filho, regulando o comportamento de I. em função das dificuldades na sustentação do olhar e na falta de consistência nas repostas do menino, quando solicitado pela mãe.

Também é interessante notar que a ausência de olhares e a falta de reação ao “manhês” denunciavam o que seria encontrado nos sinais PREAUT, pois I. apresentou a respostas “não” para todos os itens quando testado na observação dos pesquisadores antes da filmagem. I. não procurava espontaneamente a pesquisadora ou a mãe, nem sob estimulação, o que lhe atribuiu uma pontuação zero na primeira parte do questionário. O mesmo ocorreu na segunda parte três e quatro que confirmam as

observações iniciais desdobrando a análise em olhar, sorrir e suscitar troca prazerosa.

Durante a filmagem da pesquisa maior, observou-se um momento de reação ao “manhês” feito pela mãe, mas muito breve, com movimentação global do corpo e sem manutenção da interação além de três segundos. Também não endereçava ou sustentava o olhar para a mãe.

Na segunda fase de filmagens, em que foram avaliados os IRDIs entre quatro e oito meses, I. foi avaliado entre os seis meses e um dia e sete meses e 29 dias, observou-se que a dupla não apresentava os índices: 6. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades. 7. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a mãe ou outra pessoa está se dirigindo a ela. 8. A criança procura ativamente o olhar da mãe, demonstrando que o risco psíquico se mantinha durante o início do processo de musicalização.

Na terceira fase da coleta maior, cujas análises foram realizadas entre oito meses e um dia e nove meses e vinte e nove dias, em termos de sinais PREAUT percebeu-se que I. já reagia à estimulação da pesquisadora e da mãe, e também olhava espontaneamente para ambas. Não apresentava IRDIs ausentes. Nas cenas 3 e 4 exemplifica-se a evolução de I.- MI ao final dos encontros de musicalização.

CENA 3: I e MI desfrutando da aula.

I. ficava em pé no colo da mãe e levantava o menino próximo do rosto da mesma, passava a mão nos braços e nas costas da mãe. A mãe abraçava o filho. A seguir, pegou a almofada e iniciou uma brincadeira de esconde-esconde com o filho. Quando ele a achou, a mesma disse: “Acho, acho!”. I. e a mãe sorriram, a mãe repetiu a brincadeira e I. gostou. Passa a mão no rosto da mãe, sorriu fisgado pelo gozo da brincadeira.

CENA 4: I vai atrás de L. espontaneamente na rotina dos balões

L. engatinhou e ficou em frente a I que olhava para ela. Depois, olhou para a professora e se aproximou das costas de L. passando a mão no braço da menina que estava se mexendo em busca de um balão. L. estava de costas para I. que seguia colocando a mão em suas costas e “batendo” como se estivesse chamando L.

As cenas 3 e 4 são evidência que o processo de alienação (KUPFER, 2000) havia se estabelecido em I, o que se confirmou aos 11 meses quando foi avaliado por terapeuta ocupacional, como forma de controle do progresso de I, pois caso essa evolução não se estabilizasse ele passaria por um período de intervenção individual.

Essa avaliação demonstrou que o menino e a mãe já apresentavam diferença quanto à postura e interação quando comparadas ao período anterior aos encontros de musicalização. No primeiro encontro, o menino estava tímido, olhando muito para a avaliadora, com olhar de desconfiança. Estava muito sério, estranhando a avaliadora. A mãe, para que interagisse, propôs-se cantar as músicas que cantavam nos encontros. I. as reconheceu e dançou timidamente. O menino olhava apaixonado para a mãe. Quando a mãe terminou, a terapeuta vibrou, dizendo: “que foi lindo e que

a mãe merecia um obrigado”. O menino fez então cafuné com a cabeça no corpo da mãe, e enrolou-se na roupa dela.

Uma cena fundamental que demonstrou a instalação de I. na comunicação com o outro, foi quando ele chupava o dedo e a terapeuta pediu um pedaço, pois parecia gostoso. O menino provocou a terapeuta sugando mais forte seu dedo, até que deu um dedo para ela. A mãe apresentava-se naquele momento muito interpretativa, compreendendo tudo, e ajudando I. a se comunicar com a terapeuta.

No segundo encontro, a mãe demonstrou ainda mais seu afeto, respeito e interação com o menino. A terapeuta pede permissão à mãe de se aproximar com um brinquedo e MI devolve a pergunta a I., esperando sua resposta, ela diz: “acho que ele está em dúvida”.

Em seu relato, MI afirmou que I. estava mais curioso e que antes era muito parado. Relata também que ele chamava a mãe de mama e o irmão de mano. Em sua fala MI diz: “ele está mais solto”. Também afirmou que as músicas estão inseridas na rotina familiar, em especial que ele gostava da Galinha Pintadinha.

A partir das breves observações aqui realizadas é possível hipotetizar que I. conseguiu comodalizar perceptivamente e integrar as informações sensoriais (GOLSE, 2013) necessárias para que houvesse um sentido na exploração do objeto. Fato que se intensifica, gradativamente, a partir do sexto encontro, no qual evidencia o reconhecimento do próprio nome.

Em relação a MI percebe-se que ela identificou que o “manhês” “fiscava” a atenção de seu filho, e como era uma mãe que fazia uma adaptação ativa ao seu bebê (WINNICOTT, 1999), rapidamente modificou seu comportamento ao perceber que isso funcionava bem com I. Cabe ressaltar a importância do grupo como fator de estimulação para esta mãe modificar seu comportamento, sem que fosse necessário orientar verbalmente, pois a mudança se deu apenas pelo modelo positivo fornecido pela professora e por ML.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral de analisar os efeitos de musicalização em um caso de risco psíquico (I-MI) foi possível observar a efetividade da proposta, pois na última coleta dos sinais PREAUT e dos IRDIs, realizada após a intervenção I. estava sem risco psíquico, o que se confirmou na avaliação da terapeuta ocupacional dois meses depois.

A música foi uma forma de intervenção precoce positiva e efetiva, com a vantagem de não se apresentar como uma terapêutica tradicional, que, muitas vezes, não apresenta a adesão dos familiares. Também porque não despertou qualquer fantasma no imaginário familiar em situações em que não há séries barulhentas ou a percepção de sintomas pelos familiares como no caso de I.

O estudo sugere, ainda, que a proposta organizada por Esther Beyer é ampla e

adequada para embasar esse trabalho, pois considera, simultaneamente, aspectos cognitivos, afetivos e neuromaturativos. Apresentando espaços para adaptações e inovações, por não se tratar de método e menos ainda, fechado, mas uma abordagem do desenvolvimento infantil em que a música é o tema principal que favorece o laço entre o bebê e seu outro primordial.

REFERÊNCIAS

BELTRAMI, L. *et al.* Ansiedade materna puerperal e risco para o desenvolvimento infantil. In: **Distúrb. Comum.**, 25(2), 2013. p. 229-39.

BEYER, E. Cante, bebê, que eu estou ouvindo. In: **O som e a criticidade**. Santa Maria: UFSM, 2005.

CARVALHO, G.M. . O ritmo como questão nas manifestações singulares do autista. In: **Rev Latinoam. Psicopat. Fund.** 15(4), 2012. p. 781-797.

COHEN D. *et al.* Do parentese prosody and father's involvement in interacting facilitate social interaction in infants who later develop autism? In: **PLoS One**. n. 5, 2013.

CRESTANI, A. H.; MORAES, A. B.; RAMOS-SOUZA, A. P. Análise da associação entre índices de risco ao desenvolvimento infantil e produção de fala inicial entre 13 e 16 meses. In: **Rev. CEFAC**, 17(1), 2015. p. 169-176.

CORREA, A.N.; BELLOCHIO, C.R. Esther Beyer: contribuições para educação musical brasileira. In: **Revista da ABEM**, 2010, 23. p. 95-97.

GOLSE, B. O autismo infantil, a intersubjetividade e a subjetivação entre as neurociências e a psicanálise. In: MARIN, I. K.; ARAGÃO, R. O.(Org.). In: **Do que fala o corpo do bebê**. São Paulo: Escuta, 2013. p. 263-278.

JANUÁRIO, L. M.; TAFURI, M. I. A relação transferencial com crianças autistas: uma contribuição a partir do referencial de Winnicott. In: **Psic.Clín.**, 22(1), 2010. p. 57-70.

KUPFER, M.C.M.; BERNARDINO, L. M. F. As relações entre construção da imagem corporal, função paterna e hiperatividade: reflexões a partir da pesquisa IRDI. In: **Revista latinoam. Psicopatol.** 12(1), Fundam. São Paulo, 2008. p. 45-58.

KUPFER, M. C. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. **Psicologia USP**. 11 (1), 2000. p. 85-105.

LAZNIK, M. C. A hora e a vez do bebê. São Paulo: Instituto Langage, 2013.

MURATORI, F. **O diagnóstico precoce no autismo**: guia prático para pediatras. Salvador: Ed. Núcleo Interdisciplinar de Intervenção Precoce de Bahia: Salvador, 2014.

NASCIMENTO, P.S. *et al.* Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto da educação musical. In: **Rev. Brasileira de Educ. Especial**. 21(1), 2015. p. 93-110.

SAINT-GEORGES, C. *et al.* Do Parents Recognize Autistic Deviant Behavior Long before Diagnosis? Taking into Account Interaction Using Computational Methods. **Plos One**. 8 (10), 2011. p. 1-17.

STAHLSCHMIDT, A. P. M. **A canção do desejo**: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito. Tese Doutorado em

Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002, 322 p..

THEVARTHEN, C.; DELAFIELD- BUTT, J. T. **Autism as a developmental disorder in intentional movement and affective engagement**. 7(17), 2013. p. 1-15.

VIANNA, M.N.S. *et al.* Music Therapy may increase breastfeeding rates among mothers of premature newborns: a randomized controlled trial. In: **Jornal de Pediatria**. 87(3), 2011. p. 206-212.

A PRÉ-ESCOLA E A EMENDA 59/09 NO MUNICÍPIO DE ALVORADA/RS

Mariane Vieira Gonçalves

Professora da Pré-escola da Prefeitura Municipal de Alvorada, Pedagoga Especialista em Inclusão Escolar e Docência na Educação Infantil\UFRGS
Porto Alegre - RS

Ana Cláudia Von Wurmb da Silva

Professora Séries Iniciais Estado do RS
Pedagoga\IERGS
Alvorada - RS

Vera Dausacker

Professora Séries Iniciais Prefeitura Municipal de Alvorada, Pedagoga\ULBRA; Alvorada - RS

Os dados apresentados neste artigo encontram-se no Relatório Parcial da Pesquisa indicada na referência deste artigo.(FLORES, 2015a).

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar os dados relacionados a uma pesquisa no município de Alvorada, buscando conhecer a realidade da oferta e demanda de Educação Infantil, de acordo com a legislação vigente, proporcionando um estudo da Educação Infantil neste município, conforme dados da pesquisa “Monitoramento sobre a efetivação da Emenda Constitucional 59/09- Obrigatoriedade de Matrícula na pré-escola” através dos dados coletados no período de 2012-2015. Procurou-se focar nessa análise as metas do Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE). A importância

de investimentos e acompanhamento das políticas públicas educacionais torna-se evidentes nessa cidade. Foram utilizados os dados estatísticos disponíveis em fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa (INEP), do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS). Os sites oficiais, onde constam informações sobre o município serviram de fontes para a realização de pesquisas conforme o desempenho do mesmo em sua caminhada econômica, política, cultural e social, como: Prefeitura Municipal de Educação, Câmara de Vereadores e Secretaria Municipal de Educação. Os dados analisados mostraram que ao longo da sua trajetória aqui analisada, este município apresenta um déficit histórico na educação infantil. As vagas para essa etapa geralmente eram adquiridas através de convênios com instituições que forneciam este serviço. Em 2012, A SMED, com o intuito de atender a população, focando na ampliação da educação infantil continua reorganizando os espaços físicos de toda a sua rede pública, visando a qualificação e a expansão de recursos em consonância com a nova legislação. A partir de 2013 a prefeitura fomentou políticas educacionais que priorizaram os processos de inclusão e ampliou os recursos aplicados à rede conveniada mas ainda assim destacam-se o distanciamento com relação aos dispositivos legais vigentes e a realidade do município em

estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Oferta e Demanda. Educação Infantil. Legislação.

1 | INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho se utilizou de dados da pesquisa “Monitoramento de Políticas Públicas para a Educação Infantil no Rio Grande do Sul: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 - obrigatoriedade de matrícula na pré-escola” coletados no período entre 2012 e 2015, que teve como objetivo analisar o impacto dessa Emenda em sete municípios da região metropolitana de Porto Alegre\RS.

Neste artigo, que tem a oferta da Pré-escola do município de Alvorada como tema, foram analisados dados estatísticos Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) e do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) referentes ao período de 2005 a 2015 e avançamos até o ano de 2016 no que se refere às políticas de oferta criadas pelo município.

O presente artigo inicia pela fundamentação teórica, na qual foi considerado o ordenamento legal vigente para a Pré-escola e o artigo trás autores que contribuem para fundamentar o direito educacional das crianças com idades de quatro e cinco anos, destacando-se (ROSEMBERG, 2009; R. CAMPOS, 2010; FLORES, 2015; GONÇALVES, 2016;).

A metodologia da pesquisa utilizada neste artigo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa em educação do tipo estudo de caso, na medida que é o que mais se adéqua à demanda que visa constatar as variáveis que interferem no resultado (DEUS, CUNHA, MACIEL, 2010). O estudo de caso envolveu o planejamento do que seria investigado, exigiu coleta de dados, a partir dos dados censitários e educacionais do município disponibilizados pelo INEP, as Radiografias do TCE-RS e o que estava disponível nos sites institucionais do município e, posteriormente, em posse dos mesmos, foi possível realizar as análises. O artigo inicia com a contextualização do município de Alvorada, depois apresenta as políticas de oferta da pré-escola realizadas pelo município, analisando a evolução da matrícula, a taxa de atendimento e a dependência administrativa da vaga. A análise dos dados evidenciou as singularidades na oferta da Pré-escola deste município, a expansão das vagas de forma lenta e gradual. Em relação à dependência administrativa dessas vagas, foi observada uma expansão praticamente duplicada na oferta privada na comparação com a dependência administrativa municipal, evidenciando a ausência do poder público na disponibilização da oferta de vagas na Pré-escola do município.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação de crianças a partir dos quatro anos de idade é um direito a ser garantido pelo Estado. Para isso, a Emenda Constitucional 59/09 deu nova redação ao inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1988 de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, como segue “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, CF/88, Art. 208, Inc.I) A oferta da Pré-escola também é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDBEN) que orienta a faixa etária dos 4 e 5 anos como Pré-escola. E também a Lei nº 11.114/2005 que altera os artigos: 6º, 30º, 32ª e 87º da LDBEN, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Esse ordenamento legal vigente subsidiou as análises das políticas públicas municipais de oferta para a Pré-escola, que se encontra em sua totalidade como responsabilidade dos municípios.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um plano de Estado que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. Trata também da valorização dos profissionais da educação propõe estratégias para que as metas sejam atingidas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017)

Dessa forma, a Lei 10.172/01 criou o PNE 2001- 2010, estabelecendo que no prazo de cinco anos (metas intermediárias) e dez anos (metas decenais) deveria ser alcançado, o atendimento a 60% e a 80% das crianças, respectivamente, até o final da sua vigência. Posteriormente a Lei 13.005/14 aprova o PNE 2014-2024, sem metas intermediárias, confirma a disposição constitucional relativa à universalização da matrícula escolar na pré-escola.

Especialistas da área da educação infantil chamam a atenção para os problemas que decorrem da nova legislação, destacando a obrigação do provimento da educação infantil pelo Estado, focando na obrigatoriedade da frequência das crianças de quatro-cinco anos na pré-escola, o que rompe com o direito das famílias de escolherem por matricularem ou não suas crianças nesta etapa educativa e também o questionamento das condições em que o município apresenta para desempenhar e oferecer com qualidade, essa demanda de extrema importância. (ROSEMBERG, 2009)

Este artigo dialoga com as concepções de Rosemberg (2009) R. Campos (2010) e Flores (2015a), na perspectiva da oferta educacional como responsabilidade do Estado com supervisão e acompanhamento pelo seu respectivo sistema de ensino. Considerando que a Pré-escola é direito rege tanto os termos da Constituição Federal de 1988, como também os dois Plano Nacional de Educação, a lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) e, mais recentemente, a Lei 12796/2013, lei que torna obrigatório e gratuito o atendimento educacional de 4 a 17 anos.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada foi uma pesquisa quali-quantitativa, (André, 2013), que auxiliou na organização dos dados sobre a oferta da Pré-escola no município de Alvorada\RS disponíveis em *sites* oficiais, para entender o contexto e as singularidades deste município. O estudo de caso foi a abordagem metodológica que auxiliou ao permitir uma investigação propiciando uma compreensão mais aproximada à realidade do município. O período investigativo aconteceu entre os anos de 2005 a 2015, analisando os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) e das Radiografias realizadas pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) e também avançamos até o ano de 2016 no que se refere às políticas de oferta criadas pelo município. Este período foi escolhido com o objetivo de evidenciar a trajetória da oferta de vagas no município anterior a EC 59\09, com os últimos dados disponíveis no portal de consulta à matrícula do INEP. E também analisar o desempenho do município à luz das Metas dos Planos Nacionais de Educação. E por último analisar a trajetória de evolução da oferta de vagas nas dependências administrativas existentes, demonstrando a tendência de cada período investigado e política de oferta proposta.

APRESENTAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALVORADA

A cidade de Alvorada está situada a 16 km da Capital, possui uma área territorial de 71,31 Km², sua população é de 195.673 habitantes com 100% da população sendo urbana (2010). Emancipou-se de Viamão com a Lei Estadual nº 5026, em 17 de setembro de 1965. A cidade caracteriza-se por ser acolhedora, pois recebe cidadãos de várias regiões, sua população destaca-se por ser uma das mais populosas da região e pela sua carência econômica. (PREFEITURA DE ALVORADA, 2015).

O município de Alvorada possui o produto Interno Bruto (2013) de R\$1.992.341.693,00; a receita de impostos *per capita* é de 645,15 e a renda média domiciliar *per capita* (2010) é de R\$587,84. O grau de concentração da renda desse município é de 0,4547(2010) de acordo com o Coeficiente de Gini (2000). (TCE/RS, 2015).

O período histórico deste artigo 2005-2016 acompanha três gestões administrativas. A primeira gestão foi administrada pelo Prefeito João Carlos Brum

do Partido Trabalhista do Brasil (PTB), se reelegendo para a gestão de 2009-2012. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ALVORADA, 2016). Na gestão 2013-2016, a última no período desta pesquisa, foi sob a administração do Prefeito Sérgio M. Bertoldi do Partido dos Trabalhadores (PT). (GONÇALVES, 2016)

A Câmara Municipal de Vereadores destaca fatores responsáveis pelo baixo desenvolvimento do município que são responsáveis pela construção do seu perfil: A ocupação irregular do espaço urbano; altas taxas de crescimento populacional; formação da mão de obra despreparada para os setores mais dinâmicos e de maior valor agregado; como podemos observar nesse destaque da Câmara Municipal de Vereadores:

Esta situação forma um perverso ciclo vicioso: a população sem renda não paga os impostos, sem recurso o município não melhora sua infraestrutura, sem infraestrutura não há vantagens locacionais para empreendimentos mais dinâmicos, sem empregos não há geração de renda, sem renda... A falta de dinamismo econômico produziu também uma incapacidade correlata para representação da comunidade que até hoje não conseguiu forjar identidade política própria e necessária para eleger representantes junto ao parlamento estadual e federal. Sem poder de pressão, ficou debilitada também a posição do Município para disputar verbas federais e estaduais.(CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES, 2017)

A população do município de Alvorada possui uma taxa de 0,77% de analfabetismo, menor taxa em relação à média estadual que é 0,99%. (TCE RS). A taxa de analfabetismo é de 6% e indica que 54,9% das pessoas que vivem na cidade não concluíram o ensino fundamental, apenas 17% tem o ensino médio e os que cursam curso superior são apenas 5,7%.(Proposta Eco-Político Pedagógica -2009)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN, 9394\96) especifica que é dever do estado possibilitar a educação pública e gratuita para todos, entretanto, os dados do município de Alvorada mostram uma realidade diferente conforme apontamentos do TCE\RS. Segundo a Radiografia do TCE/RS/2011, o município contava, em 2010, com 6.287 crianças com idades entre 4 e 5 anos. Segundo dados do IBGE, neste município, 19,82% do total das crianças se encontram em situação de miséria e integram famílias com rendimento mensal *per capita* de até R\$140,00 e 2,49% integram famílias sem rendimento mensal (IBGE, 2010).

No estudo do TCE sobre a situação econômica das crianças de 0 a 5 anos no Rio Grande do Sul, foi identificado que as famílias que têm uma distribuição da renda mensal muito inferior tem mais filhos: “O Censo Demográfico comprova que as famílias em situação de pobreza têm maiores números de filhos, tornando indispensável à ação do poder público no acesso à educação às crianças de 0 a 5 anos.”(TCE/RS, 2015, p. 10). Essa situação é uma das singularidades da população de Alvorada.

Fragilidade das Políticas Públicas: a rapidez do crescimento populacional, aliada a baixa renda originária da população local e a estrutura tributário-administrativa centralizadora do país, consolidaram o Poder Executivo Municipal como um organismo extremamente frágil para alavancar e promover o desenvolvimento socioeconômico local através de políticas públicas compensatórias (redes de infraestrutura, apoio empreendedores, etc...), prova disso são os níveis de

No período desta pesquisa, houve registros de ausências de oferta da etapa Pré-escola na dependência administrativa municipal, o que agravou ainda mais a situação do município de Alvorada diante das metas dos Planos Nacionais de Educação, no monitoramento da oferta do TCE\RS e distanciando ainda mais o Município de conseguir efetivar a matrícula obrigatória de crianças de quatro e cinco anos na pré-escola até o ano de 2016, como estabelece a EC nº59/09.

Segundo *site* oficial do município, Alvorada tem 27 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF); 26 escolas conveniadas de Educação infantil; 02 escolas particulares que oferecem educação infantil. (Prefeitura de Alvorada, 2015). O TCE/RS (2015) indica que no ano de 2015 o município oferece a etapa Pré-escola em 11 EMEF'S, resultando num total de 22 turmas e 50 docentes.

Na proposta Eco-Político Pedagógica do Município (2009) mostra a oferta de atendimento infantil para 1.049 crianças, oferecido pelas creches conveniadas, como uma política pública de oferta, as creches conveniadas recebem merenda escolar, apoio financeiro e contribuição no plano político-pedagógico. Essa oferta realizada é resultado dos convênios que envolvem os programas RECREAR, PMEI e CRESCER. (Proposta Eco-Político Pedagógica -2009)

No ano de 2012 a Câmara Municipal de Alvorada determinou através da Lei 2.511/12, a criação da Creche Municipal no âmbito do município, entretanto, apenas no dia 28 de março de 2016, que a primeira escola Municipal começou o atendimento às crianças. Esta escola atende 107 crianças na faixa-etária da Pré-escola. (PREFEITURA DE ALVORADA, 2017)

O município firmou convênio como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no ano de 2011 iniciou o compromisso municipal com vistas à construção de unidades de educação infantil a partir do Programa Proinfância a partir do cadastramento de Programa Federal Pró-infância. Segundo o Plano Municipal de Educação, nos anos de 2013 até 2015 o cadastro foi ampliado de cinco para 15 escolas, atingindo uma demanda de 1.396 vagas.

De acordo com a radiografia de 2015 do TCE\RS o município de Alvorada apresenta demanda de 4.758 vagas para a faixa etária da Pré-escola e desde o início do monitoramento deste município, a taxa de atendimento de matrículas oscila entre 15% e 20%. Fato diferente com o que as radiografias mostram no panorama geral do Estado:

“A atuação do TCE\RS nesse seara vem apresentando resultados positivos. Em 2008, o Estado ocupava a 19ª posição em termos de taxa de atendimento de matrículas na Educação Infantil, avançando em 2015 para a sétima posição.” (TCE\RS, pag.12, 2015)

Em Alvorada, a implementação do novo Ensino Fundamental de nove anos de duração com ingresso aos seis anos de idade começou efetivamente no ano de 2007,

um ano após a lei entrar em vigor. A Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, altera os artigos da LDB, 9394\96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Esta normativa também vai refletir nos dados analisados sobre a oferta, pois as crianças de seis anos que, na época, era da pré-escola passou a ser público do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Alvorada criou recentemente o seu Sistema Municipal de Ensino conforme a Lei nº 3002, de 22 de junho de 2016¹, que compreende a Secretaria Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação; Conselho Municipal de Alimentação Escolar; Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB; Instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mantidas e administradas pelo poder Público Municipal; Instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas criadas e mantidas pela iniciativa privada com fins lucrativos e por último, Instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas criadas e mantidas pela iniciativa privada sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais e filantrópicas. (ALVORADA. Lei nº 3002\22\06\2016)

De acordo com publicações no *site* da Prefeitura, uma das grandes preocupações da Administração Municipal de Alvorada refere-se às questões que envolvem as crianças de 0-5 anos. No caso específico de nosso Município, este atendimento, infelizmente, não acompanhou a média de crescimento desta política no estado e nem no país. Nos últimos anos, analisando os dados da oferta o que foi investido na educação infantil foi insuficiente, como mostra a seção seguinte:

PRÉ-ESCOLA EM ALVORADA/RS

Analisando os dados coletados no TCE/RS, o município de Alvorada ocupa uma posição preocupante no *ranking* de oferta da Pré-escola, o município além de finalizar o período histórico desse artigo distante para alcançar as metas do 2014/2024 (PNE), também apresentou uma diminuição significativa na oferta da etapa pré-escola. O número de vagas a serem criadas na pré-escola até 2016, para atender à EC 59/09, de acordo com a projeção do TCE/RS, seria de 4.830 vagas. Contudo, na série histórica analisada, as políticas de ofertas foram pouco eficaz para ampliar a oferta da pré-escola, não gerando a expansão de vagas, o que significou uma dívida social enorme para a população do município.

Diante da importância da Educação Infantil para as crianças, suas famílias e para a sociedade em geral, na medida em que, com a melhoria da educação, diferentes problemas sociais são minorados, o Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE-RS) elabora anualmente a Radiografia da Educação Infantil. O objetivo do trabalho é estimular a ampliação da oferta de Educação Infantil pública de qualidade, ou seja, nos parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, instituída através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação. (TCE/RS, pag. 25, 2015)

Cabe destacar que além das dificuldades administrativas e econômicas já citadas

1. Estedocumento se encontra no Blog do CMEA Alvorada: https://drive.google.com/file/d/0B49EX_Q-f63RaXRt-Z2pwQnBORTQ/view. Acesso em 20\10\2016.

neste artigo são fatores que geram impacto nos números das matrículas. Iniciaremos a análise da evolução da oferta educacional para a subetapa pré-escola, iniciando pela apresentação dos dados referentes ao total de matrículas para essa etapa da educação básica, conforme mostra o gráfico 1.

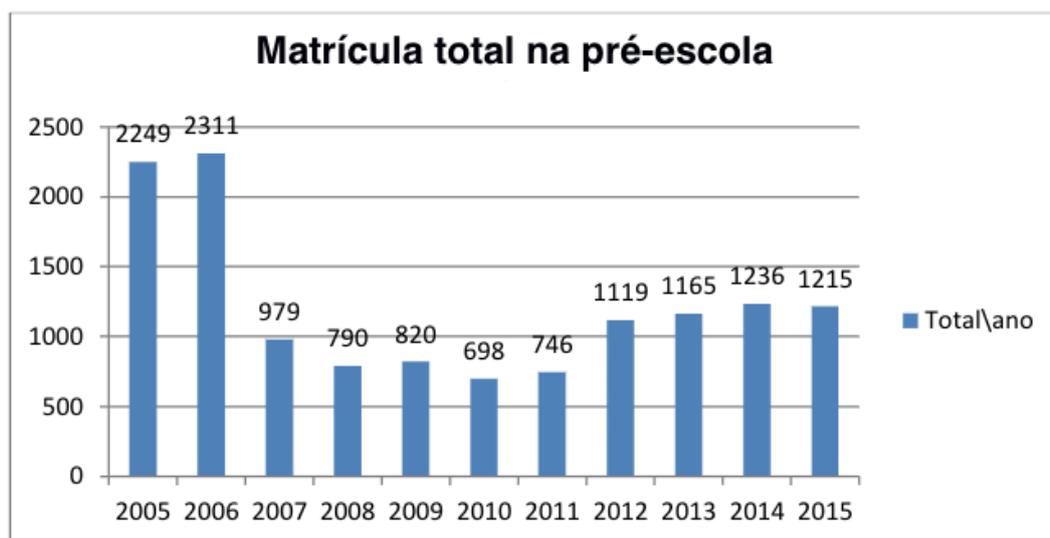


Gráfico 1 - Matrícula total na pré-escola (todas as dependências administrativas) – INEP (2005-2015);

Fonte: INEP (2005-2015). Sistematização: Bortolini e Flores (2016).

Analisando esses dados do INEP, no gráfico 1 observa-se um declínio na oferta da pré-escola, no período estudado, em 2005 o município registrava 2.249 e ao final dessa pesquisa, em 2015, apresentou a diminuição das matrículas para 1.215, reduzindo em quase a metade dessa oferta durante o período dessa pesquisa.

Podemos destacar a queda brusca entre 2006 e 2007, fato que pode ser justificado pela mudança ocorrida para a implementação do ensino fundamental, a partir da Lei nº 11.114/2005 que tornou o ingresso obrigatório das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental. Normativa que ocupou os espaços da pré-escola para atender essa demanda, o que indica um provável motivo da queda brusca nas matrículas da pré-escola neste Município, referidas no gráfico 1.

Analisando a série histórica 2005-2015, na subetapa pré-escola, conforme é possível perceber que o Município de Alvorada, a luz da emenda constitucional 59\09, que a universalização da Pré-escola até 2016 é improvável que aconteça.

O gráfico seguinte, abre os dados do gráfico um, para que seja visualizada a oferta de vagas em cada dependência administrativa, e refinar o nosso olhar sobre as políticas de oferta que o município de Alvorada tem realizado durante o período histórico.

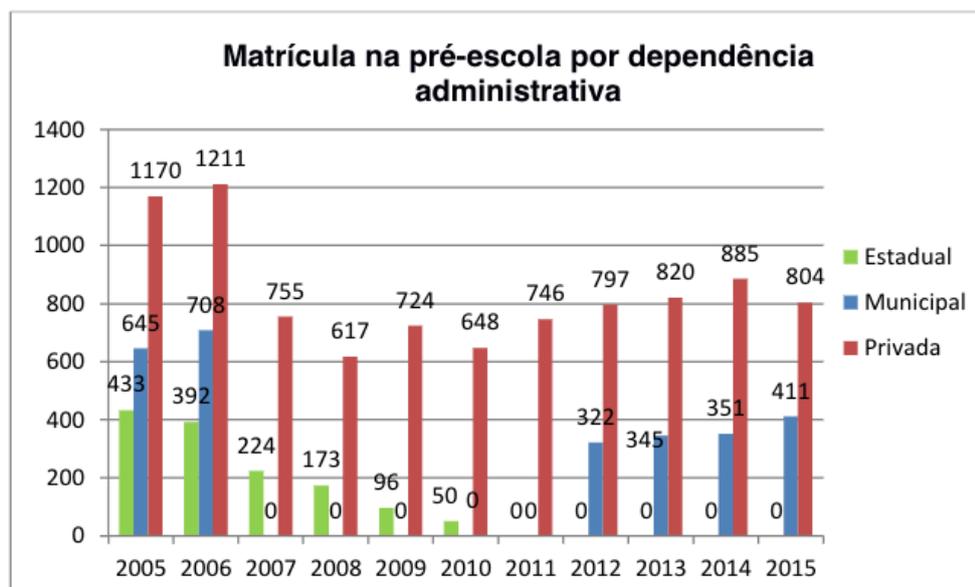


Gráfico 2 - Matrículas na pré-escola por dependência administrativa (INEP, 2005-2015);

Fonte: INEP (2005-2015). Sistematização: Bortolini e Flores (2016).

Na dependência administrativa federal não foi localizado atendimento no período 2005-2014. A dependência administrativa estadual o gráfico apresenta a redução gradativa das matrículas até o fim dessa oferta na sua rede de ensino no ano de 2011.

Na rede municipal, em 2005, o município de Alvorada possuía 645 matrículas na pré-escola, em 2006 aumentou para 708, mas em 2007 a rede municipal deixa de atender a população da pré-escola até o ano de 2011. No mesmo ano em que o município abriu as turmas de primeiro ano do ensino fundamental para dar conta da Lei nº 11.114/2005, normativa que ocupou os espaços da pré-escola para atender essa demanda, o que indica um provável motivo da ausência de registro nas matrículas.

Em 2012 as matrículas na pré-escola voltam a ser registradas, porém, numa quantidade inferior ao último registro dessa oferta, retomando o atendimento com 322 matrículas, nos dois anos seguintes registrou 345 e 351 finalizou essa série histórica em 2015 com 411 matrículas para a etapa pré-escola na rede municipal de Alvorada. Esses dados mostram que Alvorada não atingiu os 60% da meta determinados para a metade do decênio e também não atingiu a cobertura 80% prevista no PNE 2001-2010 para o final da década. Ao final deste período histórico o município de Alvorada registrou 411 matrículas, enquanto que a sua população é de 6.002 crianças entre 4 e 5 anos de idade. (TCE/RS, 2015)

No que se refere a dependência administrativa privada, em 2005 registrou 1.170 matrículas, ano que iniciamos essa pesquisa. No ano seguinte (2006) as matrículas da pré-escola chegaram a 1.211, em 2007 as matrículas caíram para 755, mesmo período em que houve a ausência na oferta da rede municipal. Em 2008 a rede privada continuou reduzindo para 617 e 724 em 2009 e em 2010 registrou 648, em 2011, mesmo ano que encerrou a oferta na rede estadual, o número de matrículas começou a crescer gradativamente de 746 para 797, 820, 885 e finalizando a série histórica

dessa pesquisa com 804 matrículas na pré-escola na rede privada.

Ao analisar todo o período da pesquisa, a oferta na dependência administrativa privada, diminuiu na etapa da pré-escola, porém é a dependência administrativa que registra a maioria das matrículas, chegando a ser o dobro no final deste estudo, em relação a oferta municipal. Como podemos ver no gráfico 3:

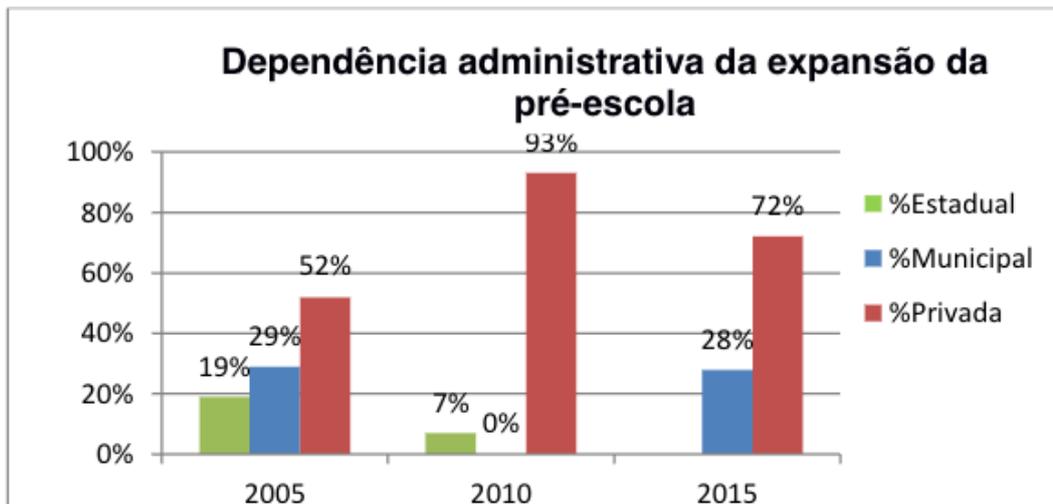
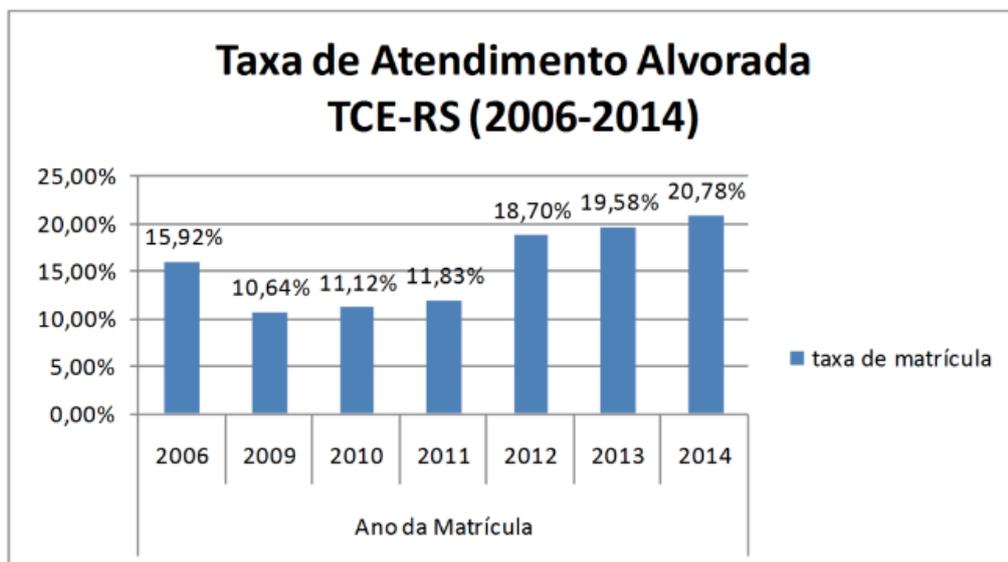


Gráfico 3 - Dependência administrativa da expansão da pré-escola (INEP, 2005; 2010; 2015);

Fonte: INEP (2005; 2010; 2015). Sistematização: Bortolini e Flores (2016).

Entretanto, destacamos, que dentro desta categoria rede privada encontrar-se matrículas em instituições conveniadas cuja oferta ocorre com recurso público, por meio dos convênios que no início deste artigo apresentou. Conforme o gráfico 3, em 2005, a rede estadual representava 19% do total de matrículas, deixando de ofertar matrículas a partir de 2011, enquanto que as matrículas na rede municipal passaram de 29% em 2005 para 0% em 2010 e 28% em 2015. Enquanto a rede privada, no mesmo período, cresceu de 52% em 2005 para 72% em 2015.



O Município de Alvorada, ampliou seu atendimento de 15,92% em 2006 para 20,78% em 2014, contudo não atingiu a meta de 80% prevista pelo PNE 2001-2010.

De acordo com a Radiografia do TCE-RS, publicadas em 2015, o município de Alvorada ofertou uma quantidade insuficiente nos percentuais de atendimento da pré-escola e ainda precisaria criar 4.758 vagas para universalizar a matrícula na pré-escola até 2016.

Em 2010 Alvorada estava na posição 494^o subiu duas posições em 2015 para 496^o no ranking dos municípios do Estado do Rio Grande do Sul, se distanciando ainda mais das metas proposta para essa etapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo apresentar dados relativos à evolução da oferta da educação infantil no município de Alvorada referente ao período de 2005 a 2015 e avançamos até o ano de 2016 no que se refere às políticas de oferta criadas pelo município. O que pudemos concluir, em relação ao total da oferta da Pré-escola que houve um declínio nas matrículas totais, no qual iniciou com 2249 matrículas e ao final dessa pesquisa, em 2015, apresentou a diminuição das matrículas para 1.215, reduzindo em quase a metade dessa oferta durante o período dessa pesquisa, impactos principalmente pela dificuldade administrativa e econômica municipal e também pela implementação do ensino fundamental de nove anos. Em relação a taxa de atendimento, durante o período do estudo, teve um crescimento gradativo, porém insuficiente para alcançar as metas previstas nos PNE (2001-2010) e (2014-2014). Foi observada também uma redução da responsabilidade da rede municipal que oscilou de oferta para não oferta e retorno da oferta, totalizando uma 28% no total das matrículas, enquanto que a dependência administrativa privada cresceu de 52% para 72% das matrículas durante o período histórico. Esse aumento significativo das matrículas na dependência administrativa é o reflexo das políticas de conveniamento que o município pratica na trajetória da oferta da Pré-escola.

Também é importante destacar que houve dois movimentos significativos ocorridos ao final do período histórico e que o seu impacto possivelmente será registrado nas próximas radiografias: a primeira é o funcionamento da primeira escola municipal de educação infantil, que atende 107 crianças da pré-escola e outro fato relevante é a implementação do Sistema Municipal de Ensino que é um movimento que terá reflexos nos próximos documentos divulgados sobre o Município de Alvorada.

Assim, destacamos a relevância de estudos que envolvam o monitoramento e avaliação da oferta da Pré-escola e apontamos a necessidade de aprofundamento de

pesquisas quanto à qualidade desta oferta que neste município encontra-se na sua maioria na rede privada supondo uma política de conveniamento entre o município e instituições privadas, considerando a expansão da pré-escola de acordo com os princípios constitucionais de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVORADA. **Câmara de vereadores de Alvorada**. Disponível em < <http://camara-alvorada.rs.gov.br/cidade.php>>

_____. Secretaria Municipal de Educação: **Proposta Eco-Político-Pedagógica. Alvorada, RS, 2009.**

_____. **Prefeitura Municipal de Alvorada**. Disponível em: www.alvorada.rs.br

_____. **Lei Municipal Nº 2.511 de 08 de Jun. de 2012**. Cria a creche municipal no âmbito do município de Alvorada e dá outras providências.

_____. **Lei Municipal Nº 3.002, de 22 de jun de 2016**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Alvorada e dá outras providências.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8069, 13 de Julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. **Consulta à matrícula**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

_____. Ministério da Educação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE); **IBGE Cidades**, 2010. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>

_____. Congresso Nacional. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de Nov. de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9394, 20 de Dezembro de 1996 (LDBEN)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 10.172, de 9 de Jan. de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>

_____. **Lei nº 12.796**. Altera a Lei no 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm

_____. **Lei nº11. 114**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - 2014-2024**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>

_____. Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial Da União. Brasília.

CAMPOS, Roselane Fátima. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). – v. 4, n.7, p. 299 – Brasília: CNTE, jul./dez. 2010.

DEUS, Adélia M. CUNHA, Djanira do Espírito Santos Lopes. MACIEL, Emanoela Moreira. Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação**. PPGE. Teresina: EDUFPI, 2010.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Monitoramento de Políticas Públicas para a Educação Infantil no Rio Grande do Sul: estudo sobre a implementação da Emenda Constitucional 59/09 – obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. **Relatório de Pesquisa 2012-2014**. UFRGS, 2015. (não publicado).

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul (2011, 2012, 2013, 2014,2015)**.TCE/RS, 2015.

BEBÊS EM BERÇÁRIO: EXPLORAÇÃO SONORO-MUSICAL COTIDIANA

Aruna Noal Correa

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino
Santa Maria - RS

Cláudia Ribeiro Bellochio

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino
Santa Maria - RS

RESUMO: Na intenção de refletir acerca das possibilidades e descobertas de um brincar-musical cotidiano entre os bebês em berçário, resgatam-se dados constituídos em pesquisa de doutorado, aliado às discussões atuais sobre a educação musical no Brasil. Nesse sentido, a partir da tese de que os bebês produzem música, visou-se compreender os processos de exploração sonoro-musical cotidiana dos bebês de um berçário de creche pública, a partir dos pressupostos da pedagogia da creche italiana. Utilizou-se, como embasamento teórico, os estudos de Loris Malaguzzi (1999), relacionado à pedagogia da creche italiana, Esther Beyer (2005) e Beatriz Ilari (2006) voltadas aos conhecimentos acerca da música *para* bebês no Brasil, dentre outros. Como elemento metodológico utilizou-se a pesquisa-intervenção, com base na produção processual

dos dados, intercalando fases de observação e intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009). Os dados, gerados por meio de filmagem, fotografias e diário de campo, produziram análises concomitantes à coleta dos dados, que evidenciaram que os bebês produzem música, e que, acima de tudo, as possibilidades sonoro-musicais construídas no cotidiano do berçário subsidiam novas descobertas sobre um brincar-musical por eles protagonizado. Acredita-se na possibilidade de ampliar as discussões sobre a relação entre os bebês e a educação musical em espaços públicos de educação infantil no país. Contribuindo com estudos sobre os conhecimento musicais produzidos *pelos* bebês, observando-os como protagonistas e produtores de cultura, dentre outras, musical.

PALAVRAS-CHAVE: Bebê. Educação Infantil. Pedagogia da creche italiana. Educação musical. Música.

ABSTRACT: Intending to reflect about the possibilities and discoveries of a daily play-musical between the babies in the nursery, data collected in a doctoral research, allied to the current discussions about music education in Brazil, are retrieved. In this sense, based on the thesis that babies produce music, it was aimed to understand the processes of daily sonorous-musical exploration of nursery babies from public day care, starting from assumption about

the pedagogy of the Italian nursery. It was used, as a theoretical basis, studies by Loris Malaguzzi (1999), related to the pedagogy of the Italian nursery, Esther Beyer (2005) and Beatriz Ilari (2006) focused on knowledge about music for babies in Brazil, among others. As a methodological element, the intervention research was used, based on the production process of the data, intercalating phases of observation and intervention (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2009). The data, generated through filming, photographs and field diary, produced analyzes concomitant to data collection, which showed that babies produce music, and above all, the sonorous-musical possibilities built in the daily life of the nursery subsidize new discoveries about a play-musical by them starring. It is believed in the possibility to broaden the discussions on the relationship between the babies and the musical education in public places of early childhood education in the country. Contributing to studies on the musical knowledge produced by the babies, observing them as protagonists and producers of culture, among others, musical.

KEYWORDS: Baby. Child education. Pedagogy of the Italian nursery. Musical education. Music.

1 | MÚSICA E BEBÊS NO BERÇÁRIO

O presente capítulo resgata reflexões que permeiam os estudos acerca da relação entre os bebês e a educação musical. Nesse sentido, apresentamos uma produção pontual construída a partir de revisão de trabalho para evento sobre Pesquisa em Educação, realizado pela Universidade de Santa Cruz no ano de 2016. O mesmo foi baseado em pesquisa desenvolvida em nível de doutorado, através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e defendida no ano de 2013.

A investigação denominada “Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário” resgatou estudos vinculados a música *para* bebês desenvolvidas em nosso país, enfatizando os estudos de Esther Beyer e Beatriz Ilari, articulando-os, especialmente, aos estudos da creche italiana (a pesquisa foi desenvolvida sob orientação da professora Maria Carmen Silveira Barbosa na linha de Estudos sobre Infâncias do PPGEdu/UFRGS e sob co-orientação da professora Cláudia Ribeiro Bellochio da linha de pesquisa Educação e Arte do PPGE/UFSM). Apresentando, assim, uma perspectiva voltada a compreensão dos processos de construção do conhecimento musical do ser humano, mais especificamente, dos bebês, em espaços de berçário de creche pública em nosso país.

Os estudos acerca deste tema, passam por questões relativas a abstrações e concretudes do ser bebê no tempo presente, entre o sonoro e o musical, e pelos alicerces do brincar, imaginar e aprender a ser cotidiano. Isto, por identificar, de antemão, que o bebê entra em contato com o mundo sonoro ainda no útero materno, vide estudos de Tomatis (1990), Klaus e Klaus (1989, 2001) e Woodward (1992, 1993). Mas, sobremaneira, buscamos compreender como a música é incorporada

pelos bebês no cotidiano do berçário, tornando-os protagonistas deste processo de produção musical nos espaços de construção cotidiana e conjunta de conhecimentos.

Tendo em vista a emergente necessidade do trabalho com música nas escolas do país desde a aprovação da Lei 11.769 em 2008 (BRASIL, 2008), as crianças pequenas passaram a vivenciar momentos de aulas de música nos espaços da educação infantil (TARGAS e JOLY, 2009; SCHROEDER E SCHROEDER, 2011). Assim, a pesquisa defende, ao buscar compreender os processos de exploração sonoro-musical dos bebês em berçário, que a produção sonoro-musical dos bebês advenha, prioritariamente, das explorações cotidianas destes pequenos, partindo de sua curiosidade explorativa e daquilo que dispõem cotidianamente ao seu alcance, sejam em forma de brinquedos, objetos, materiais sonoros, sua voz, seu corpo, em conjunto com o mundo que o cerca (seu entorno).

Dessa forma, passamos a compreender que o bebê, assim como o adulto, explora o som para saber de sua acuidade, de seu timbre, experimenta, conecta percussão com sons vocais. E, nesse sentido, encontrando, neste entremeio, conceitos como o som e tudo que os envolve musicalmente, identificamos o bebê como produtor de conhecimento musical na cotidianidade da creche.

2 | QUANDO O ADULTO SENTE A NECESSIDADE DE VER ALÉM DO MUNDO ADULTO

Dentre os referências teóricas, utilizamos estudos produzidos, em especial, por duas pesquisadoras de educação musical *para* bebês do sul do Brasil, sendo estas Beatriz Ilari (2002, 2003, 2006, 2007) e Esther Beyer (1988, 1994a, 1994b, 1994c, 1996, 2001, 2003, 2004, 2005), apresentadas como uma orientação às reflexões acerca da música *dos* bebês. Para além da música *para* bebês e dos espaços prioritariamente de aula de música, base das produções científicas organizadas por ambas as pesquisadoras, levamos em consideração a proposta de trabalho junto a bebês organizada por Esther Beyer (*ibid*).

Além destes, resgatamos a trajetória histórica que abrange a área da educação musical infantil brasileira, aprofundando a organização deste conhecimento voltado para espaços de berçário, que se diferencia dos espaços de aula de música trabalhados pelas pesquisadoras aqui enfatizadas. Tratando-os como espaços públicos de convivência coletiva dos bebês (BARBOSA, 2000; GOBATTO, 2011), com uma perspectiva da sociologia da infância (COHN, 2005; CORSARO, 2002) e da pedagogia da creche (CEPPI; ZINI, 2011; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; HOYUELOS, 2004a, 2004b, 2006). Esta última, com origem em abordagem italiana.

Na direção de uma perspectiva que orientasse o olhar investigativo e por acreditar no modo como a creche, em algumas regiões da Itália, é organizada, com uma realidade educacional característica e pelas evidências acerca da construção

do conhecimento pelos bem pequenos, os estudos foram estabelecidos a partir de leituras de Loris Malaguzzi (2009, 2001; HOYUELLOS, 2004a, 2004b, 2006) que, desde a década de 50, enfatiza a criança bem pequena como ator principal de suas descobertas. O que oportunizou construir nova perspectiva de produção cotidiana do conhecimento, aqui em especial, musical. Assim, ao acreditar no protagonismo dos bebês frente a suas iniciativas e explorações sonoro-musicais, encontramos sentido para um brincar-musical peculiar aos bem pequenos.

Sobremaneira, em tempos de reflexão acerca do trabalho musical organizado e desenvolvido na educação básica brasileira (BRASIL, 2008), defendemos que exposições desta natureza devem trazer a tona perspectivas que instiguem a maneira de ver a música, também nos espaços de berçário brasileiros. O que envolve discussões e propostas que podem ser observadas como um parâmetro para organizar musicalmente o cotidiano dos bebês em espaço escolar. Acompanhando o que os bebês, como protagonistas, produzem e exploram musicalmente nos espaços e tempos de berçário.

3 | O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a efetivação da investigação, utilizamos a pesquisa-intervenção com base na ideia de produção processual dos dados, intercalando fases de observação e intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). Respeitando, primeiramente, o tempo das crianças para explorar os materiais oferecidos pela pesquisa ou criar diferentes possibilidades de exploração como, também, o tempo do adulto-pesquisador, que se distancia para manter o olhar aguçado acerca das descobertas das crianças.

A produção dos dados aconteceu durante o primeiro semestre do ano de 2012, com inserção em turno integral no contexto de uma turma de Berçário I de um Núcleo Infantil público, utilizando filmagens, fotografias e diário de campo, com as análises realizando-se concomitantemente à coleta.

Nessa direção, pudemos construir uma pesquisa-intervenção com bebês, em função de compreender que neste tipo de pesquisa, “[...] importa a disposição do pesquisador para se deslocar do lugar de especialista e incluir-se na análise dos jogos de saber-poder que compõem o campo e a realidade observada” (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 96). Características que se tornaram imprescindíveis para a pesquisa desenvolvida com foco nos bebês.

4 | AS CONSTRUÇÕES DOS CONHECIMENTOS SONORO-MUSICAIS PELO BEBÊ

No decorrer da pesquisa foi possível identificar a construção de um conhecimento entre os bebês originário de um brincar totalmente voltado a experimentação e exploração sonoro-musical. Um brincar identificado como ação sobre e a partir das ferramentas (brinquedos, objetos e instrumentos sonoros) de que dispunham e aos

quais atribuíam múltiplos significados.

Assim, esse brincar-musical, sugerido por Delalande (1999, 1984), é o que passamos a compreender como a produção cotidiana da música pelos bebês. Música esta, desvincilhada dos valores do mundo do adulto, como um *continuum* de experimentação sonoro-musical. Ressaltando que a natureza dos bebês, de cada bebê em sua particularidade, permeia o experimentar, pesquisar, produzir e reproduzir, em busca de conhecimento e de afirmação de ideias que perpassam suas vidas.

Nesse sentido, ao adentrar o berçário da pesquisa, e nos dias entre os bebês, passamos a observá-los de outra maneira, percebendo-os como produtores de conhecimentos, também musicais. Enfatizando que, ao utilizar o verbo produzir, existe um resgate de significados que podemos encontrar agregados a essa palavra, repleta dos sentidos que foram encontrados nos bebês, e em profunda relação com o universo sonoro-musical.

Produzir, remete à produção de algo. Produção, que em Abbagnano (2007, p. 798) é compreendida como “[...] pôr como ser alguma coisa que poderia não ser. Platão definia como arte produtiva ‘qualquer possibilidade que se torne causa de geração de coisas que antes não existiam’[...]”.

Assim, a palavra produzir pôde ser interpretada como dar existência, gerar, criar, compor, originar, exhibir, dentre outros significados, que valoram de sentido essa produção da música pelo bebê. Música que, de acordo com John Cage (apud SCHAFER, 1992), é *sons* dentro e fora das salas de concerto, e que se apresenta à uma época, uma geração, que condiz com conhecimentos mais abertos, contemporâneos, e que, por isso mesmo, é capaz de identificar conhecimentos além do que nós adultos podemos ver, ouvir e sentir.

Acerca disto, Dewey (2010, p. 128) ressaltou que “o ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada” e, complementarmente, expôs que “[...] a experiência estética – em seu sentido estrito – é vista como inerentemente ligada à experiência de criar” (p. 129), que interpretamos como o ato de produzir música pelos bebês.

Embora existam evidências desta produção musical, identificamos em Lino (2008), ao defender a tese do barulhar, bases para as conclusões sobre a ação musical dos bebês, ao ressaltar que:

[...] a música instala-se no corpo para brincar, para afrontar o poder adulto, para seduzir, para contagiar os pares, para reproduzir interpretativamente, para explorar paisagens sonoras, para imaginar e ensinar o ouvido a escutar, fazendo com que a criança viva a música antes de conhecê-la (LINO 2008, p. 353).

Acreditando que ao se referir à criança, esteja se referindo também ao bebê, que ainda não conhece as estruturas musicais, como um adulto é capaz de fazer. Assim, após a análise dos dados organizados durante a pesquisa, foi possível compreender o quanto os bebês são realmente sonoros e produtores musicais através de seu brincar.

Assim, ao longo do processo de interpretação dos dados, identificamos que os bebês vocalizavam e sonorizavam suas ações permanentemente, salvo em curtos momentos de reflexão de sua ação e nos momentos em que se encontravam dormindo. E esses processos de exploração sonoro-musical eram desencadeados pela exploração dos materiais, pelas possibilidades sonoras que produziam nos seus corpos, quando identificavam a fonte sonora e passavam a apreender aquele conhecimento que logo passaria a ser (re)produzido por eles. Dentre outras situações, e não exatamente nesta ordem, os bebês construíam estruturas musicais ou sonoro-musicais, apreendendo e construindo uma rede de conhecimentos.

Sobretudo, compreendemos, durante as intervenções, que a perspectiva italiana de que a creche deve disponibilizar uma gama de materiais diferenciados para que o interesse surja com as crianças, era essencial para aquele espaço de berçário e para aqueles bebês. E passamos a visualizar uma curiosidade inata entre os bebês, identificando que o que cabe aos adultos do berçário é organizar chances de eles construírem conhecimentos nos diferentes campos de experiência (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015). Era realmente nesta esfera que o material sonoro oferecido passava a contribuir.

É primordial destacar, ainda, que as explorações sonoro-musicais estavam conectadas a nova forma de ver o instrumento, o livro ou o objeto ao qual já estava inserido no espaço do berçário. Como menciona Brito (2003, p. 45) “obviamente, respeitar o processo de desenvolvimento da expressão musical infantil não deve se confundir com a ausência de intervenções educativas”. Assim, os ritmos apresentados, as sonorizações da história, as canções, as bolas e balões, tinham novas funções, que logo foram incorporadas e rearranjadas pelos bebês.

Anterior as intervenções promovidas pela pesquisa, os bebês já exploravam de maneira sonoro-musical aquilo que possuíam cotidianamente ao seu alcance. Assim, os materiais sonoros oferecidos pela pesquisa agregaram novo sentido, novas possibilidades, novas descobertas às explorações dos bebês. O que demonstravam através do tempo que investiam, de sorrisos, expressões, olhares, vocalizações, transpassando o “espanto” (HOYUELLOS, 2004), a ansiedade por aquelas descobertas, a satisfação e entusiasmo com aqueles materiais.

Foi possível evidenciar, através das filmagens, que a maioria dos bebês não conheciam os materiais o que possibilitou apreender deles as suas primeiras (re)ações, o manuseio daquela novidade, e perceber o espanto com a produção sonora que a ação deles sobre o material produzia.

E, no tempo de inserção no berçário, compreendemos que esse processo de explorar do bebê foi acrescido por novas descobertas, novas tentativas, por pesquisas diferenciadas. Potencializando a interação entre os bebês, e deles com os adultos, o estabelecimento de diálogos sonoros e totalmente musicais. Situações que sugerem a propriedade dos bebês sobre cada exploração.

Sobretudo, durante a produção e a análise dos dados, concluímos que os bebês

produzem música, muito em função da maneira como percebia a ação dos bebês e através do brincar-musical dos bem pequenos, um brincar com os sons vocalizados ou produzidos pelo corpo e/ou materiais a disposição dos bebês no espaço/tempo do berçário.

Os bebês, assim como os adultos, possuem formas particulares de estruturar o conhecimento, pois compõem, experimentam diferentes timbres, exploram os sons dos objetos que lhes são oferecidos no ambiente em que convivem cotidianamente, dialogam sonoramente entre eles, dentre outras situações mencionadas no decorrer da pesquisa. A diferença, é que os bebês produzem música naturalmente, partindo da necessidade que cada um tem de expressar, brincar, explorar, comunicar, o que lhes convém.

Compreendemos que o processo de exploração sonoro-musical acontece indiferente dos materiais a que os bebês podem ter contato no berçário. Entretanto, ressaltamos a necessidade, fato que envolve a pedagogia da creche italiana, de oferecer um ambiente rico, estimulante e porque não, instigante. Que o bebê tenha a curiosidade explorativa, como mencionado anteriormente, de brincar e interagir com diferentes tipos de materiais que promovam a exploração sonoro-musical cotidiana.

5 | O COMPROMISSO DOS BEBÊS COM A CONSTRUÇÃO E PRODUÇÃO DOS CONHECIMENTOS

A música sempre esteve no berçário. No aparelho de som, na voz das adultas da sala, na produção dos bebês. Sempre lá. Convidando, instigando e sugerindo que os sons, as melodias, o compasso, os timbres, sempre foram um viés para a produção de música pelos bebês.

No início da escrita, mencionamos:

Em tempos de reflexão acerca do trabalho musical organizado e desenvolvido na educação básica em nosso país, muito em função da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, exposições desta natureza devem trazer à tona, perspectivas que instiguem a maneira de ver a música nos espaços de berçário brasileiros.

E, certamente, é importante resgatar aqui estas palavras, visto que a maneira como abordamos a música nos espaço/tempos do berçário e contemplando a perspectiva do bebê é diferente das produções científicas brasileiras que temos publicadas até então. Ao captar o bebê como o protagonista, palavra-chave para um dos maiores ganhos desta pesquisa, do processo de fazer/produzir música, enfatizamos este período como momento de experimentação e exploração livre do contexto sonoro-musical que os cerca. Mencionava Malaguzzi (1999, p. 61), “[...] que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. O que resultou em captar dos pequenos os conhecimentos que eles tem interesse e

constroem.

Deste modo, destaco “[...] que essa concepção acerca dos bebês explorarem o cotidiano de maneira sonoro-musical, possibilitará de certo modo, a eles, construir referências musicais particulares” (p. 34-35), o que remete a produção de uma música peculiar à pequena infância vivida por cada bebê, que constrói seus parâmetros a partir das primeiras experimentações sonoro-musicais.

Schafer (1992) afirmava que desenvolver o gosto musical vai além de possuir sensibilidade e inteligência, mas que versa sobre ter, em primeiro plano, curiosidade e coragem. Dois aspectos que ao final, consideramos intrínsecos aos bebês. Pois a curiosidade é inegável e a coragem vem conectada a esta vontade de aprender, de conhecer, de viver.

Enfatizamos também, que o trabalho com música no espaço da creche e, em específico, no espaço/tempo do berçário, tenha origem na produção geral e musical dos bebês, que seja contextualizado com aquilo que os bem pequenos apresentam como interesse e curiosidade em seu cotidiano. Tudo isso, para que a pesquisa de que vos falo, passe a contribuir efetivamente nas propostas de educação musical nos espaços de educação infantil de modo geral e para a pedagogia da infância brasileira.

Ao final, gostaríamos de destacar, que o tema deste texto, vai além da educação musical de bebês, pois organiza conhecimentos e concepções para diferentes áreas, como a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia da Infância, dentre outras. Devemos ressaltar, que parto basicamente da perspectiva do bebê produtor de conhecimentos, o bebê como protagonista dos processos que vive durante esta etapa da vida.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & Por força**: rotinas sobre na educação. 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) - Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

BEYER, Esther S. W. Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbucio musical. In: BEYER, Esther Org. **O som e a criatividade**: dimensões da experiência musical. Santa Maria: UFSM, 2005.

_____. Som e movimento: a influência da música nas ações motoras dos bebês. In: Encontro Anual da ABEM. 13. 2004. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CBM/CEU e UNIRIO, 2004. p. 333-40. 1. DC-ROM.

_____. A interação musical em bebês. In: **Revista do Centro de Educação**. UFSM. v. 28, n. 02, 2003. p. 87-97.

_____. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. In: Encontro Nacional da ANPPOM, 13, Belo Horizonte: 2001. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM/UFMG, 2001.

_____. **The development of cognitive structures in infants**: new approaches to music education.

Abstracts of 22.nd ISME World Conference. Amsterdam: 1996.

_____. A construção do conhecimento musical na primeira infância. **Em Pauta**, CPG Música, Porto Alegre, v. 5, n. 8, 1994c. p. 48-56.

_____. O desenvolvimento musical na infância precoce: um estudo de caso. **Boletim do NEA**. CPG Música, Porto Alegre, v. 2, n.1, 1994b.

_____. **Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit**. Hamburg: Krämer, 1994a.

_____. **Abordagem Cognitiva em música**: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS/FACED, Porto Alegre, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5a Ed.** Brasília, 2010.

_____. **Lei Ordinária n.o 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF, 2008.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo, Peirópolis, 2003.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele Orgs.. **Bambini, spazi, relazioni**: metaprogetto di ambiente per l'infanzia. Reggio Emilia: Reggio Children, 2011.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In: **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

DELALANDE, François. A criança do sonoro ao musical, In: VII ENCONTRO ANNUAL DA ABEM. Trad. Bernardete Zagonel. Curitiba. **Anais...** ABEM, 1999.

_____. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Édition Buchet: Chastel, 1984.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1976.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre-RS: Artmed. 1999.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen S.; FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs.) **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileira. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

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. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGEDU - UFRGS, 2011.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004a.

_____. **Loris Malaguzzi**: biografia pedagógica. Tradução de Mara Davoli. Bolonha, Itália: Edizioni Junior SRL, 2004b.

_____. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona, España: Octaedro – Rosa Sensat, 2006.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, 83-90, set. 2002.

_____. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, 7-16, set. 2003.

_____. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: _____. Org. **Em busca da mente musical**. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: UFPR, 2006.

_____. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, 2007.

KLAUS, Marshall; KLAUS, Phyllis. **O surpreendente recém-nascido**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Seu surpreendente recém-nascido**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LINO, D. L. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: 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.

_____. **Your image of the child**: where teaching begins. Translated by Baji Rankin, Leslie Morrow, and Lella Gandini. Seminar. Reggio Emília/Itália: June/1993. Disponível em: <<http://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi-ccie-1994.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2011.

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Revista de Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Ano 10, n.1, p. 85-102. UERJ, Rio de Janeiro: UERJ, 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf>>. Acesso em: 01 jun.2012.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1992.

SCHROEDER, Silvia; SCHROEDER, Jorge. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. In: **Revista da ABEM**. Londrina, Vol. 19, n. 26, Jul./dez. 2011. P. 105-118.

TARGAS, Keila; JOLY, Ilza. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, Vol. 21, Mar., 2009. p. 113-123.

WOODWARD, Sheila C. The transmission of music into the human uterus and the response to music of the human fetus and neonate. Dissertation - University of Cae Town. Department of Music Education. 1992.

_____. **Womb Sounds**. Educational Research and Development CC. Audio Recording, 1993.

CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DO (NO) CORPO – A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE NA INFÂNCIA

Deborah Kramer

Doutoranda na Faculdade de Motricidade Humana
Universidade de Lisboa-Portugal.

RESUMO: Este texto procura elaborar um pensamento acerca da importância da motricidade no desenvolvimento do indivíduo, tendo como foco a construção da memória concebida e elaborada no corpo. Este corpo, detém em si a mobilidade como fruto da capacidade de processar informações que possuímos. Importante capacidade cognitiva nos processos de retenção de informações, a memória entendida como possibilidade de arquivar e recuperar tais informações ganha uma dimensão mais ampla, voltada para o conhecimento de si e a construção de referências acerca do próprio indivíduo. A memória que aparece como evidência no estudo da autora, permite abordar o pensamento sobre o corpo, a formação da individualidade e as relações com a aprendizagem tendo o corpo como suporte. Consideramos que o homem está sempre num processo construtivo de si, sendo as vivências e experiências motrizes, suportadas pelo corpo, a base deste processo de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo, movimento, memória, desenvolvimento, infância.

ABSTRACT: This essay tries to elaborate a

thought about the importance of the motricity in the development of the individual, focusing on the construction of the memory conceived and elaborated in the body. This body holds within itself mobility as a result of the ability to process information that we possess. Important cognitive ability in the processes of information retention, the memory understood as the possibility of filing and retrieving such information gains a broader dimension, focused on the knowledge of oneself and the construction of references about the individual himself. The memory that appears as evidence in the author's study, allows to approach the thought about the body, the formation of the individuality and the relations within the learning process having the body as a supporting tool. We consider that man is always in a constructive process of himself, being the experiences and driving experiences, supported by the body, the basis of this process of development.

KEYWORDS: Body, movement, memory, development, childhood.

1 | INTRODUÇÃO

Trabalhando intensamente com a dança e o movimento como forma de desenvolvimento do indivíduo e tendo como base algumas das pesquisas realizadas ao longo do percurso

acadêmico e profissional, este artigo surge como parte integrante do estudo de doutoramento, que procura analisar os contributos da dança na formação corporal do ator. Mas, qual é a ligação da formação do ator, com o desenvolvimento da motricidade na infância?

Procuramos aqui, o enquadramento para questões que permeiam o corpo, foco de nosso interesse, em sua relação com a formação e o desenvolvimento relativo à motricidade. Refletir sobre a importância de considerarmos o corpo (de nossos alunos, de nossas crianças, e o nosso próprio) como um grande espectro de possibilidades, que armazena impressões, assimila aprendizagens, delinea percursos e porque não dizer, revela nossos bloqueios em relação às vivências motoras, é um de nossos objetivos.

Interessa-nos perceber como o movimento é capaz de promover o desenvolvimento do indivíduo. Neste contexto, ao longo do referido estudo foram realizadas entrevistas com atores, professores de teatro e alunos em formação. Os dados foram tratados a partir do software para análise qualitativa MAXQDA12. No decorrer das análises, o conteúdo relativo à memória e sua importância na formação do indivíduo emergiu como um dos focos principais, pois em seus relatos os participantes destacaram o valor das experiências vividas na construção de sua individualidade e de seu lugar no mundo.

É preciso lembrar que a percepção acerca do corpo na contemporaneidade, vem mudando e promovendo inúmeras mudanças no modo de pensar o corpo. Gil (2018) retrata esta ideia quando diz que: *“O corpo é corpo entre corpos, mas é mais do que isso, porque se vê a si mesmo do ponto de vista de uma coisa no espaço: é visto e vidente, “toca-se tocando, é visível e sensível para si mesmo””* (p.388). É o corpo na imanência do ser/estar.

Um dos entrevistados deste estudo, o encenador português Antônio Durães, refere-se ao corpo como uma individualidade, como sendo próprio de cada ser, tendo um rol de possibilidades e capacidades. Ele acredita que ‘temos de ser condescendentes porque as pessoas e as suas individualidades são invioláveis, não são produtos transacionais. É aquele corpo, é aquela cabeça, é aquela memória, é aquela voz’ (A. Durães, entrevista, Abril, 11, 2015).

Sendo a individualidade a qualidade daquilo que está presente no indivíduo, as características que diferenciam uma pessoa da outra não se desencadeiam apenas pela individualidade biológica e suas relações adjacentes, mas também pela experiência, por meio de um processo de aprendizado, de apreensão de informações e construção de ideias que para cada indivíduo soará como único. Então se a individualidade é entendida como a experiência da condição humana, e a identidade pessoal e coletiva resultam da relação entre os indivíduos, é também igualmente importante entender como as experiências vividas organizam a individualidade de cada um a partir do aprendizado. Se o corpo é o meio pelo qual a aprendizagem se concretiza e pode ser comprovada, pois é por meio dele que

experimentamos o mundo, nossa individualidade é em primeira instância impressa no corpo (Kramer, 2018).

2 | ANTES DE TUDO, SOMOS CORPO

De forma geral, quando se trata do desenvolvimento infantil, o grande foco parece estar no desenvolvimento da linguagem, da literacia e nos saberes das crianças, referentes a comunicação verbal e escrita. Mas onde se encaixam as noções sobre o corpo neste processo?

Se, no significado da palavra literacia (Mallows, 2017) está contida a capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade, entendemos que estas competências não são apenas necessárias ao nosso desenvolvimento intelectual, como também são cruciais para nos ajudar a entender e a envolvermo-nos com o mundo que nos rodeia. E neste sentido, a literacia, os saberes e as linguagens são contextuais, situando-nos dentro de um determinado cenário bio-sócio-cultural.

Ao voltar a pergunta inicial, encontramos um corpo que fala, lê, escreve, se desloca e se movimenta, mas que prioritariamente se comunica (em todas estas instâncias). Mas, mesmo antes de ter consciência disto (aprender a falar, ler e escrever), a criança já é um corpo, que vivencia e explora o mundo, comunicando-se (de alguma forma) desde o início de sua vida. E é a partir de seu corpo que ela desenvolve a capacidade de aprendizado. Conforme encontramos em Sérgio (2005, p.206) “É pelo corpo que se está e se age no mundo e ser no mundo é viver em movimento intencional é ser corpo consciente e comunicante.”

Toda experiência vivida pelo indivíduo, armazena no corpo as impressões que compõe aquilo em que cada ser se constitui. Assim, ampliar a possibilidade de movimento do corpo é ampliar as medidas de atuação deste corpo no mundo.

Lançamos mão da pergunta formulada por Espinoza, grande filósofo do século XVII - O que pode um corpo? - para tentar perceber os modos de agir, de sentir, de pensar, envolvendo uma atitude do corpo em sua relação com o mundo. Uma das respostas encontradas em nosso estudo anuncia uma visão mais sensível do corpo (e do movimento): *‘o movimento é parte integrante da vida’ (I. Lua, entrevista, Julho, 10, 2016, p.139)*. Esta ideia, nos permite lembrar inúmeros estudos, desde Laban (1990), Feldenkrais (1977) e Keleman (1992), que nos orientam no sentido de pensar o corpo em sua base motriz, como contentor de uma potencialidade inerente. Como nos refere, Tavares (2013): nossas células não se movem por nossa vontade, elas simplesmente movem-se e efetuam inúmeras trocas dentro de nosso organismo. Assim a motilidade, o movimento e a fisicalidade são parte da vida.

Tudo se mexe no interior do corpo, até os músculos se mexem antes de serem inervados. Há um movimento inerente ao músculo (...) que se produz antes mesmo que esse músculo seja tocado por um motoneurônio. (Kuypers, 2010, p.4).

Perceber como funciona e manter contato com o corpo é primordial para despertar a consciência de si. O corpo cria sua individualidade a partir do reconhecimento de sua identidade (Este é meu corpo! Este corpo sou eu!), mas também a partir das imagens construídas acerca de si (por si mesmo e pelo outro). Com base nesta premissa de um corpo paradoxalmente ‘autônomo’, a partir daquilo que o corpo é (e mostra) é formulada uma imagem acerca da individualidade que habita tal corpo. Apréa (2014, p.16) comenta que: “O mundo, e não apenas o corpo, é feito de carne (*chair*), pois existe entre o corpo e as coisas uma profunda continuidade, uma participação do mundo inteiro no corpo e do corpo no mundo”.

Este despertar para o sensível do corpo, apela para a percepção daquilo que vivemos, da forma como colocamos nossa postura e de como reagimos física e emocionalmente às coisas. Pois, vivemos o dia-a-dia e não nos atentamos para aquilo que nosso corpo nos diz, para como ele (o corpo) reage ao mundo.

A humanidade aparece “por cruzamento do corpo com o mundo. Mas, se o eco das coisas do mundo ressoa no meu corpo porque ele e o mundo tem a mesma textura, a visibilidade do mundo não deverá também participar na textura do meu corpo, enquanto visibilidade interna (eco do mundo no corpo)? (Gil, 2018, p.389).

Este trecho formulado por José Gil, acerca das influências que sofremos (e provocamos) a partir das relações que estabelecemos no mundo, encontra ecos nas teorias de Vigostky: ‘*somos formados pelas parcelas das interações que construímos, a partir das relações que estabelecemos*’(2007,p.xxiv). Este entrecruzamento de dinâmicas e situações faz sentido quando percebemos que o desenvolvimento humano é algo conexo ao ambiente e à interação sociocultural do sujeito, cujo desenvolvimento orgânico pleno depende destas relações (Aguiar, 2016).

O entendimento da consciência do corpo como a percepção das experiências que vivemos, é também a consciência de que ‘*Estar vivo é ter uma certa velocidade, um certo número de experiências por segundo (...)*’ (Tavares, 2013, p.200). Ao entender que o corpo rodeia e é rodeado pelo mundo, influencia e é por ele influenciado, seguimos na direção de entender que o lugar do corpo na construção da individualidade, envolve o movimento. Tenho um corpo, vivo nele, mas a ideia de estar no corpo (e saber que este corpo é meu, mas que só o é em relação às imagens que se tem dele), e de comandá-lo nos remete às decisões e escolhas que fazemos em relação as nossas ações (motoras). E estas não dependem apenas do cérebro, mas de uma gama de ações que envolvem configurações neurais e que vão desencadeando séries de comandos e movimentos internos até que se chegue à uma ação motora. Como encontramos em Greiner (2013): ‘*o corpo interfere na mente, é construído por ela assim como a mente e suas experiências afetam o corpo*’, pois é na mente que se processam as informações que me permitem inclusive o movimento!

3 | CORPO E MEMÓRIA

O corpo é um organismo que tem uma ordem interna (e externa) e processa informações a todo momento em todas as ações. A partir de um estímulo, o indivíduo inicia operações de decodificação e segue processando uma variedade de operações em estágios específicos até que finalmente produz uma resposta (Magill, 2000). Dentre as especificidades no processamento de informações do corpo, a memória aparece como uma capacidade cognitiva importante nos processos de retenção de informações, no qual nossas experiências são arquivadas e podem ser recuperadas quando precisamos. Para Schmidt & Wrisberg (2001, p.96) a memória é “a armazenagem de material resultante das atividades dos vários estágios de processamento de informações”. Estes estágios apresentam três fases distintas, que embora não sejam o foco deste estudo, citaremos como parte de seu entendimento: são a codificação, o armazenamento e a recuperação.

O cérebro é capaz de armazenar diferentes tipos de informações, graças a diversas fontes de armazenamento de dados. E de acordo com estudos da Neurobiologia e da Psicologia Cognitiva esta capacidade não se limita a uma área determinada do cérebro. Esta afirmação permite entender que existem diferentes categorias de memória, cujas atividades se distinguem, ou seja: decorar um texto, nomes ou números, não é o mesmo que aprender e relembrar uma sequência coreografada de movimentos.

Em nosso entendimento, o uso da memória vai muito além da capacidade que permite, por exemplo, memorizar um texto ou processar e gravar informações. Ganha uma dimensão mais ampla, voltada para o conhecimento de si, a construção de referências e a possibilidade de reflexão. Ultrapassada a ideia de memorização, ganha uma dimensão voltada ao conhecimento sobre si e a possibilidade de reflexão. A memória pode então ser entendida como uma construção suportada do/no corpo que vem da própria vida e da experiência. Cada indivíduo tem um corpo e relaciona-se com ele a partir de uma memória acumulada de outras experiências e de si mesmo (Kramer, 2018). Ao entender que estamos no mundo pelo corpo, a memória funciona como uma base para nosso conhecimento concreto, ajuda a situarmo-nos no tempo e no espaço, ao mesmo tempo em que atua em conjunto com a atenção (tanto a partir de um foco de atenção criamos novas memórias, quanto a partir da memória a atenção adquire um novo foco).

O corpo como um organismo processador de informações, assimila estímulos e produz respostas, armazenando algumas informações em detrimento de outras ao longo de nossa trajetória. E, por ser caracterizada como uma capacidade que permite reter informações a memória apresenta uma relação direta com a aprendizagem. Partindo da premissa de que, o que se vive concretamente no corpo dificilmente se apaga da nossa memória e baseando-nos nas contribuições do filósofo John Dewey (1979), não importa de que tipos de memória estamos à falar, mas importa dizer que as nossas memórias podem ser armazenadas e requisitadas pelo corpo, e antes de

tudo são amplamente processadas por ele. A percepção de que a memória é essencial para a construção do sujeito, evidencia a ideia de que as vivências corporais são em essência uma forma de conhecer e experimentar o mundo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS... ‘LOADING’...

O movimento faz parte do homem desde a sua concepção por meio da motilidade celular e se estende por todo o processo auto-construtivo do organismo. Este corpo altamente organizado, comunica e transmite mensagens de todo tipo e desde a pré-história o homem já se expressava através de gestos e movimentos que constituíam uma linguagem, compreendida por seus semelhantes (Moura, 1998). De acordo com Laban (1990) o movimento é utilizado como um instrumento de expressão, possibilitando que o indivíduo se torne ciente não só das articulações, da anatomia do corpo, como também perceba o estado de espírito e a atitude interna produzida pelas ações corporais.

O movimento se apresenta para nós como um mapa daquilo que levamos em nosso interior. Ao observar o movimento de um indivíduo, podemos ter referências acerca de aquilo que ele é (Weil, 1992; Le Boulch, 1982). O corpo fala (Weil, 1992) não só enquanto se comunica por meio da linguagem verbal, e ao mesmo tempo emite uma linguagem não verbal (de gestos, olhares, posturas), que diz tanto ou mais acerca daquilo que comunica por meio da fala, mas também porque para falar, necessariamente realiza movimentos internos e externos para emitir voz, permitindo que a linguagem se concretize.

Se o movimento é esta ação que mobiliza o sujeito desde o seu interior até o que é visível exteriormente, podemos dizer que “o movimento é o *pensamento que age*” (Tavares, 2013, p.209). Entender o movimento como pensamento do corpo - como material organizado - pressupõe dar consciência ao corpo para que se possa através desta consciência ampliar a capacidade de estabelecer relações e intensificar as capacidades que o próprio corpo já tem, utilizando o movimento como um impulsionador de pensamentos (Tavares, 2013).

A compreensão do ser humano como um ser no mundo (e não como um todo em si mesmo), numa relação com o universo que o rodeia, desmistifica uma ideia abstrata do corpo, ressaltando que este se encontra inserido num tempo e espaço específicos, caracterizado por um contexto. O desenvolvimento deste homem e de seu conhecimento, são considerados aqui, como um trajeto do/no corpo, pelo qual memórias são construídas ao longo de sua existência.

Em nosso estudo, concluímos que a formação tem um papel preponderante na construção de memórias que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo. A transposição dos conceitos destacados, direcionados aqui para um olhar acerca do desenvolvimento da criança, permite compreender que:

- Conforme nos fala o encenador António Durães: “Nós funcionamos a partir de

nós, daquilo que nós somos fisicamente, e nosso corpo carrega o ‘peso’ das nossas vivências” (Durães, entrevista, abril, 2015).

- A memória é entendida como uma construção suportada no corpo, que vem da experiência e da própria vida, e envolve o desenvolvimento da nossa individualidade.

- As experiências arquivadas no corpo, são parte constituinte do desenvolvimento do ser. Despertam para uma autoconsciência e percepção de si, onde o indivíduo se reconhece como um ser no mundo que influencia e é influenciado.

- Não se pode ignorar as questões que envolvem o corpo: o entrecruzamento da fala, da escrita, da percepção acerca de si e do outro, do tempo e do espaço que se constituem em formas de comunicação.

- Acreditamos que a prática educativa envolve perceber o corpo como nossa forma de estar no mundo, e considerar as vivências corporais da criança (bem como promovê-las) põe o corpo em foco transformando toda e qualquer experiência em possibilidade de aprimoramento e aprendizado.

É como encontramos nas palavras do bailarino, coreógrafo e encenador congolês *Faustin Linyekula*, que trabalha à serviço de uma obra assumidamente política: *‘nenhum conhecimento é completo se não passar pelo corpo... é do corpo que tudo parte, e à ele regressa’*.

REFERÊNCIAS

Aguiar, Helen. (2015). *Téssera Companhia de dança da UFPR: Um diálogo entre a concepção artística e a teoria de Vigotski*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação - linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Universidade Federal do Paraná.

Aprea, Luca (Ciro) (2014). *O Toque e a Diferença! Um estudo da emergência criadora na formação do intérprete contemporâneo*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor no ramo de Motricidade Humana na Especialidade de Dança. FMH / Lisboa.

Dewey, John. (1979). *Experiência e educação*. 3ªed. São Paulo: Ed. Nacional.

Dewey, John. (1979a). *Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição*. Tradução de Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional.

Espinoza, Benedictus de. (15... - 2007). *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica editora.

Feldenkrais, Moshe (1904-1977). *Consciência pelo Movimento*. Tradução Daisy A.C. Souza. São Paulo: Summus editorial.

Gil, José. (2018). *Caos e Ritmo*. Lisboa: Editora Relógio D'Água.

Greiner, Christine. (2013). *A diáspora do corpo em crise: do teatro japonês aos novos processos de comunicação do ator contemporâneo*. Revista Sala Preta. Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo.

- Kramer-Moura, Deborah R. (1998). ***O corpo como instrumento de linguagem***. Monografia. 42f. Especialização em Fundamentos Estéticos para Arte-educação – Faculdade de Artes do Paraná – UNESPAR. Curitiba- Pr.
- Kramer-Moura, Deborah R.(2004). ***O corpo como instrumento de linguagem***. Fiep Bulletin, Foz do Iguaçu, V. 75, p. 85.
- Kramer-Pereira, Deborah. (2015). ***Corpo, Movimento e Performance: Como se prepara um corpo para ser outro?*** Revista da Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Caderno Tom, p.42-48. Curitiba:UFPR editora.
- Keleman, Stanley (1992). ***Anatomia Emocional***. São Paulo: Summus editorial.
- Kuypers, J. A. (2010) ***Framing analysis from a rhetorical perspective***. Rowman & Littlefield Publishers.
- Laban, Rudolf Von.(1978). ***Domínio do Movimento***. São Paulo: Summus.
- Laban, Rudolf Von. (1990). ***Dança Educativa Moderna***. São Paulo: Ícone.
- Le Boulch, J. (1981). ***O Desenvolvimento Psicomotor***. São Paulo: Artes Médicas Editora.
- Magill, Richard A. (2000). ***Aprendizagem motora: Conceitos e aplicações***. Editora: Edgar Blucher. 5ª edição americana.
- Mallows, David (2017). ***What is 'literacy'?*** Institute of Education, London- UK.
- Schmidt, R. A. & Wrisberg,C.A (2001). ***Aprendizagem e performance motora: uma abordagem baseada no problema***. Porto Alegre: Artmed.
- Sérgio, Manoel (2005). ***Motricidade humana: um paradigma emergente***. Blumenau: Editora da FURB.
- Tavares, Gonçalo M. (2013). ***Atlas do corpo e da imaginação. Teoria Fragmentos e Imagens***. Lisboa: Caminho Editora – PT.
- Vigostky, L. S.(2007). ***A Formação Social da Mente***. São Paulo: Martins Fontes.

COSTURINHAS: ALINHAVANDO AUTORIAS

Marcelo Magalhães Foohs

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação, Porto Alegre - Rio
Grande do Sul

Ester Julice dos Santos Bastos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação, Porto Alegre - Rio
Grande do Sul

RESUMO: O projeto Costurinhas, ocorrido no segundo semestre de 2016, consistiu em oficinas de confecção de artefatos envolvendo as fases de planejamento, produção manual de artesanato de feltro e avaliação do processo. O objetivo geral do projeto foi o de desenvolver a criatividade e a motricidade fina, além de habilidades e sentimentos gratificantes, através da autoria. O pressuposto teórico deste projeto está amparado pela proposta de Ausubel (2003) que indica a possibilidade de fazer diferenciações na complexidade da apropriação de conhecimentos, habilidades e competências ao longo do processo de aprendizagem, quando esta faz sentido, isto é, é significativa para o aluno. Para Ausubel, a aprendizagem é um processo ativo no qual os estudantes constroem novas ideias ou conceitos baseados em conhecimentos prévios através da ação, colocando a mão na massa. O estudante seleciona e transforma a informação,

constrói hipóteses e toma decisões, contando com sua estrutura cognitiva para assim o fazer. O público-alvo consistiu em 12 crianças de 7 a 9 anos de idade oriundas de famílias carentes do bairro Mário Quintana na Zona Norte de Porto Alegre. As atividades foram realizadas em um Centro Comunitário local. Durante o curso, percebemos os alunos participativos e empolgados com as atividades propostas, concentrados e ajudando-se mutuamente nas etapas de confecção dos artefatos. Observamos que o projeto se justificou, especialmente, por desenvolver a capacidade de concentração de algumas crianças que apresentavam dificuldade de perseverar no trabalho começado e pela adesão dos alunos às regras de convivência combinadas na primeira aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, aprendizagem significativa, autoria, artesanato.

ABSTRACT: The Costurinhas project, which took place in the second half of 2016, consisted of workshops for the preparation of artifacts involving the planning, manual production of felt craft and process evaluation. The overall goal of the project was to develop creativity and fine motor skills, as well as rewarding feelings, through authorship. The theoretical assumption of this project is supported by the Ausubel (2003) proposal that indicates the possibility of making differentiations in the complexity of the

appropriation of knowledge, skills and competences throughout the learning process, when this makes sense, that is, it is significant for the student. For Ausubel, learning is an active process in which students construct new ideas or concepts based on prior knowledge through action, hands on activities. The student selects and transforms information, constructs hypotheses and makes decisions, relying on his cognitive structure to do so. The target audience consisted of 12 children aged 7 to 9 years old from poor families in the Mário Quintana neighborhood in the Northern Zone of Porto Alegre. The activities were carried out at a local community center. During the course, we perceived the students participating and enthusiastic about the activities proposed, concentrated and helping each other in the steps of making the artifacts. We observed that the project was justified especially by developing the ability to concentrate in some children who had difficulty persevering in the work begun and by the students' adherence to the rules of coexistence agreed in the first class.

KEYWORDS: Education, meaningful learning, authorship, crafts.

1 | INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2016, o projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul denominado Costurinhas iniciou no bairro Mário Quintana, uma comunidade da periferia de Porto Alegre (RS). Esse projeto, em parceria com a comunidade local, levou a costura de artefatos em feltro a um grupo de crianças e procurou auxiliá-las em vários aspectos, como: valorização de atitudes positivas, atenção e concentração, envolvimento com a tarefa iniciada e elevação da autoestima.

O projeto costurinhas nasceu como um material educacional digital de apoio à confecção de artefatos em tecidos, desenvolvido na disciplina EDU03051-Mídia, Tecnologias Digitais e Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de acordo com os conceitos básicos de construção de objetos de aprendizagem encontrados em Tarouco et alii (2014): objetivos, conteúdo instrucional, prática, adaptabilidade, ergonomia e durabilidade. O site, disponível em <<http://costurinhas.weebly.com>> utiliza os moldes fáceis e empolgantes da artesã e blogueira Érica Catarina, que disponibiliza, gratuitamente, suas apostilas na internet. Os materiais das confecções são de baixo custo, mas com um visual atrativo e apelativo para a criatividade. Durante as aulas da disciplina começamos a pensar a transformação do site em oficina física, não porque não acreditávamos na eficiência do ensino EAD, mas para podermos observar presencialmente o processo de aprendizagem envolvendo a autoria de artefatos de feltro. Através do programa de fomento à extensão da UFRGS conseguimos os recursos necessários para execução do projeto. O local para a realização foi conseguido junto à comunidade. Começamos, então, a pensar a temática que desenvolveríamos com aquele grupo de crianças, levando em conta as vivências deles como anzol para capturarmos o seu desejo pela aprendizagem.

O público-alvo consistiu em 12 crianças de 7 a 9 anos de idade oriundas de

famílias carentes do bairro Mário Quintana em Porto Alegre (RS). Situado na zona norte, o Bairro Mário Quintana, apresenta uma densidade equivalente a algumas cidades do nosso estado. Com uma diversidade étnica e cultural, congrega em si diversos centros religiosos, sociais e espaços abertos, contrastando com pequenas residências ainda em construção. Uma mistura entre o rural e o urbano, presente em cada rua e esquina do bairro. A comunidade conta com escolas municipais e estaduais de educação básica, além de estar localizada bem próxima de uma faculdade particular. Ainda é servida por diversas rotas de ônibus e uma linha de lotação até as avenidas principais e o centro da cidade. Bem asfaltadas e sinalizadas, as ruas do bairro contam com um rico comércio. Apesar dessas facilidades, a região apresenta um nível de violência acentuado, conjugado com o avanço alarmante do tráfico de drogas e furtos, aumentando consideravelmente o número de crianças e adolescentes envolvidos em delitos. No entanto, inspirados em Frankl (2015, p.95), acreditamos, como educadores, que esses condicionamentos sociológicos e psicológicos não destroem por completo a liberdade do indivíduo tomar uma posição diante deles. Dessa forma, o ser humano “não é de modo algum livre de algo, senão que é livre para algo”.

2 | DESENVOLVIMENTO

O projeto Costurinhas fundamenta-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003). Essa teoria tem como ponto central o foco no indivíduo como sujeito protagonista na aprendizagem. Desta forma, o meio externo (sociedade, professores e tecnologias) é mediador do aprendizado. Considera-se cada experiência do indivíduo pensante como base para a construção/reconstrução de novos conhecimentos. Em consonância com Ausubel, Ismar Soares (2011) explicita, ao longo de seu texto, quatro pilares teórico-metodológicos no processo de ensino/aprendizagem:

1. Educação que faça sentido para o indivíduo;
2. Educação eficiente que possa inserir-se no cotidiano dos estudantes;
3. Educação que dê voz e entenda o indivíduo;
4. Produção de artefatos de qualidade, marcados pela criatividade, motivação, contextualização de conteúdo, afetividade, cooperação, participação, livre expressão, interatividade e experimentação.

Nesse sentido, nas oficinas do Projeto Costurinhas foram produzidos artefatos de feltro no âmbito de personagens de uma fazenda com o nome do bairro das crianças envolvidas, ou seja, a Fazenda do Mário, que faz menção ao nome do bairro Mário Quintana. Assim, partimos de uma realidade local, que fazia sentido aos participantes. Com esses personagens, foi criada uma história coletiva através da qual deu-se voz e vez ao aluno.

O projeto abrangeu o segundo semestre de 2016, envolvendo três etapas: planejamento, execução e avaliação. Durante o planejamento buscamos conhecer

o perfil das crianças e suas motivações. Alcançamos esse objetivo por meio de conversas com elas e seus pais. Escolhemos o tema Fazenda do Mário a partir dessas conversas, pois ele abrangeria de melhor maneira os interesses do grupo. Decidimos, também, além de trabalhar a costura, construir coletivamente um texto envolvendo os personagens confeccionados. Procuramos construir um portfólio atrativo aos participantes envolvendo os personagens da fazenda: a ovelha, o passarinho, o boi, o cavalo, o pintinho, o porco e o fazendeiro, é claro. Escolhemos os moldes da artesã Érica Catarina, por apresentar um visual atrativo e uma fácil confecção das peças. Para alinhar esses interesses de maneira apropriada usamos a *Poeminho do Contra* de Mario Quintana (2006):

Todos esses que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

Precisávamos lembrar esse poeta em nossa atividade como forma de identidade positiva do bairro e para provocar uma discussão em torno de possíveis condicionamentos sociais ou psicológicos existentes. Ler e costurar, costurar e historiar, tornou-se o procedimento adequado para o Projeto Costurinhas.

A escolha do método passo a passo deu-se por acreditarmos que desta forma a compreensão seria facilitada. Gostaríamos de ressaltar que deixávamos as crianças livres para criarem e proporem novas formas para a confecção dos personagens.

Para enriquecimento dos alunos, visitamos o atelier de costureira Cláudia Rodrigues, moradora do bairro e mãe de um dos alunos do curso de extensão. Houve neste encontro uma aula sobre a costura em máquina, em que a artesã mostrou o funcionamento, os cuidados com os instrumentos usados na costura, bem como algumas peças e pontos especiais que as máquinas podem realizar. Nessa ocasião, ela falou um pouco sobre a geração de renda através da costura e lembrou que muitas mulheres do bairro passaram pelo atelier quando estavam desempregadas e encontraram na costura uma solução imediata, preferindo, algumas, permanecer nessa profissão. Ela também nos ensinou a confeccionar botões de tecido, ação essa que mobilizou os alunos. Todos quiseram realizar a confecção dos botões.



Figura 1: Encontro no atelier de costura.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

No início os alunos eram muito agitados na entrada, além de extremamente dependentes, precisando ser lembrados das regras de convívio que haviam sido escritas no primeiro dia. Com o passar do tempo, nos admiramos em percebê-los atentos e concentrados sempre que começávamos a explicação dos passos das tarefas. Com muito empenho e determinação, procuravam terminar as peças de feltro no dia proposto, ajudando-se mutuamente e recordando as etapas para os colegas que tinham dúvidas. A maior dificuldade encontrada durante as aulas foram as ausências das crianças nas oficinas. Um dos motivos dessas ausências foram as divisões dos finais de semana entre os pais, pois faziam parte de nosso grupo diversos alunos cujos pais são separados e dividem a guarda das crianças nos finais de semana, situação essa, cada vez mais frequente naquela comunidade. Muitas destas saídas não eram avisadas com antecedência, com o pai vindo buscar a criança durante a oficina. Neste último caso, nós pedíamos que aguardassem o término da atividade, o que era atendido de bom grado. Além das saídas com os pais, durante esse período houve a reposição dos dias letivos para as escolas públicas das redes municipal e estadual, que realizaram greves durante o ano. Por conta disso, em alguns sábados os alunos foram convocados para as aulas. Contudo, estas situações não interferiram no desenvolvimento do projeto, que sempre contou com muito empenho e interesse das crianças, que levavam para casa as tarefas do sábado que faltavam, ou realizavam durante as oficinas a confecção do personagem da aula anterior. Além de executar as tarefas em aula, os alunos mantinham o costume de pedir as sobras de tecidos e de

feltro para confeccionar outros objetos e personagens em casa. Durante o planejamento pensamos em propor atividades para casa, mas, na prática, isso não foi necessário, pois esse hábito surgiu das crianças, como um costume voluntário, não precisando ser estimulado. Fomos surpreendidos com outros artefatos como caixas decoradas, agulheiros de corações, broches e enfeites de cabelo feitos com os materiais que sobravam das oficinas. Os alunos os confeccionavam em casa e insistiam que fossem comprados por nós.

A história criada coletivamente também nos surpreendeu por apresentar um argumento que possuía um início, uma complicação e um desfecho com uma solução do problema vinda certamente da bagagem cultural dos pequenos autores. Eis a história elaborada com as ideias das crianças e enriquecida pelos tutores:

AMANHECER

(Hmmm...bolo de fubá!)

Na Fazenda do Mário, num sábado de manhã, o fazendeiro acordou e logo percebeu que faltava um animal, Tiziu, o passarinho! Assustado, foi procurar no celeiro pela vaquinha Mimosa, que também não sabia de nada...

-Como assim? O Tiziu sempre está ali no seu ninho! -Pensou a vaquinha Mimosa.

Mas, querendo atrapalhar tudo, resolveu chamar Laminha, o porco, e juntos sumiram também.

-E agora são três! -Disse Mário desesperado.

-O que vou fazer?! Hummmm....

-UM CAFÉ! - Falou bem alto o fazendeiro.

Com pressa, então, foi convidar a ovelha Floquinho e a Galinha Ruiva, que pareceram entender tudo.

O galinho garnizé e o cavalo branco estavam brincando de ciscar. Quando souberam da história do desaparecimento ficaram chateados, porque gostavam de seus amigos. Mas, na hora em que o café ficou pronto, com aquele bolo de fubá feito pela Galinha Ruiva, recém saído do forno, e aquela salada de frutas preparada pela ovelha Floquinho, os amigos que estavam “desaparecidos”, a vaquinha Mimosa e o porco Laminha, voltaram correndo para o celeiro, junto, é claro, com o passarinho Tiziu.

Esse foi só o começo de mais um dia cheio de histórias sem fim na Fazenda do Mário!

No encontro final a história foi lida pelos alunos para as mães orgulhosas que estavam presentes e que tinham preparado muito mais do que um bolo de fubá com salada de frutas, para alegria de todos nós.



Figura 2: Lanche do encontro final preparado pelas mães.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o projeto estiveram presentes nas oficinas as mães dos alunos. Algumas ficavam apenas alguns minutos, outras chegavam antes e permaneciam durante as oficinas nos ajudando na aula, distribuindo os materiais, os lanches (muitas vezes traziam o lanche), auxiliando as crianças quando necessário, ajudando na organização da sala e limpeza das mesas. Realmente foi eficiente a participação das mães durante o curso. Elas também nos forneciam um retorno das mudanças de comportamento das crianças e das observações das professoras dos mesmos. Esse retorno foi fundamental, como motivação, tanto para nós como para os alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à PROEXT, UFRGS, que, através de seu programa de fomento, proporcionou as condições necessárias para que esse projeto se realizasse.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BASTOS, Ester Julice dos Santos; FOOHS, Marcelo Magalhães. *Costurinhas*. Site de apoio disponível em: <http://costurinhas.weebly.com/>. Acesso em 19 de fevereiro de 2019.

CATARINA, E. Disponível em <<http://ericacatarina.blogspot.com.br/p/blog-page.html>>. Acesso em 24 de julho de 2017.

FRANKL, Viktor. **O Sofrimento de uma Vida sem Sentido: Caminhos para encontrar a razão de viver**. São Paulo: É Realizações, 2015.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. 2a. edição. São Paulo: Globo, 2006. p.107.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação contribuições para a reforma Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et alii (Orgs.). **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102993>>

ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: UM ESTUDO SOBRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB

Naara Queiroz de Melo
Melânia Mendonça Rodrigues

RESUMO: O processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande, no estado da Paraíba, tornou-se objeto de pesquisa a partir da observação de alguns dados estatísticos, como o Censo Escolar, os quais apontam que o referido município, no período de 2010 a 2016, concentrava a maior parte das matrículas da educação infantil na rede privada, destoando da maioria dos municípios brasileiros. No entanto, os desdobramentos da pesquisa apontaram outros aspectos dignos de análise que vão além de dados numéricos e envolvem valores construídos, disseminados e fortalecidos pelo capital através de vários instrumentos de dominação e alienação, dentre os quais a educação. A primazia da propriedade privada, a relação entre Estado e mercado, a mercadoria prevalecendo sobre o direito, a educação entendida como mercadoria e a construção de consensos em prol da supervalorização do privado em detrimento do público constituem o cerne da discussão do presente artigo. Para tanto, o referencial teórico adotado na pesquisa adotado tem como base o materialismo histórico-dialético e traz como principais fontes Karl Marx e Antonio Gramsci, que serviu de base para a análise realizada a

partir das pesquisas documental e de campo que constituíram o trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Mercantilização. Educação infantil. Público e Privado. Estado e Mercado.

ABSTRACT: The process of commoditization of early childhood education in the city of Campina Grande, in the state of Paraíba, became the object of research for the output of some statistical data, such as the School Census, which point out that in the period from 2010 to 2016, the municipality concentrated most of the enrollment of children in private schools, disregarding most of the Brazilian municipalities. However, the results of the research pointed to other aspects worthy of analysis that go beyond numerical data and involve values constructed, disseminated and strengthened by capital through various instruments of domination and alienation, among which education. The primacy of private property, the relationship between State and market, commodity prevailing over law, education understood as commodity and the construction of consensuses for the overvaluation of the private to the detriment of the public, are at the heart of the discussion of this article. To that end, the theoretical framework adopted in the research adopted is based on historical-dialectical materialism and includes as main sources Karl Marx and Antonio

Gramsci, which served as the basis for the analysis made from the documentary and field research that constituted the work.

KEYWORDS: Commodities. Child education. Public and private. State and Market.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto compõe as primeiras análises da pesquisa para a dissertação de mestrado da autora, cujo o objeto de estudo é a relação entre Estado e mercado na oferta de educação infantil no município de Campina Grande, na Paraíba. Observado o fato de que a oferta de educação infantil está situada nas esferas do direito e da mercadoria, com progressiva vantagem para esta última, a presente pesquisa tem o objetivo geral de analisar o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande, na Paraíba.

O referencial teórico adotado tem como base o materialismo histórico-dialético e traz como principais fontes Karl Marx e Antonio Gramsci. A análise do processo de mercantilização da educação realizada nesta pesquisa parte da teoria do valor em Marx (2013), quando no Livro I de O Capital, o autor analisa de que forma o fenômeno do fetiche da mercadoria promove a alienação das relações de produção, não permitindo aos sujeitos envolvidos perceberem que as relações sociais são determinadas a partir da produção das mercadorias, gerando o que o autor chama de reificação das relações sociais.

Para fomentar a discussão sobre a relação entre mercado e educação, se fez primordial um resgate dos princípios do Estado capitalista, apresentando alguns aspectos de sua formação, revelando a prioridade desse Estado com a proteção à propriedade privada e a manutenção dos privilégios da classe burguesa, desencadeando o ideário social que perdura até os dias atuais acerca do público e do privado e suas consequências para os direitos sociais, sobretudo, para a educação pública. Nessa perspectiva, são discutidas algumas concepções de Estado, dentre as quais, a de Estado ampliado de Gramsci (2005), que compreende a relação orgânica e dialética entre estrutura e superestrutura, servindo de base para a análise das relações entre Estado e mercado; entre direito e mercadoria; e como essas relações são reproduzidas na educação, evidenciando e fortalecendo os valores do capital.

Para aproximar a concepção de Estado ao objeto de pesquisa, foi realizada uma análise do contexto brasileiro no que tange a formação do Estado, a partir das contribuições de Florestan Fernandes, que conceituou o capitalismo dependente ao analisar os condicionantes econômicos, políticos e sociais que constituíram o Estado capitalista no Brasil, conceito a partir do qual nos permite afirmar que a educação brasileira é igualmente dependente, reproduzindo o modelo de capitalismo que foi instaurado desde as primeiras bases políticas e econômicas; como também de Carlos Nelson Coutinho que analisa a gênese do Estado brasileiro com base no referencial gramsciano.

2 | ALGUMAS DISCUSSÕES

Entendendo que a educação infantil se apresenta nas condições de direito e de mercadoria, também é discutida a inserção da lógica mercadológica na educação, a partir da concepção de mercado como uma divindade que determina as relações sociais (DUFOUR, 2005; 2007) e, portanto, delinea a oferta da educação infantil nas esferas pública e privada. Nessa perspectiva, é possível perceber que a relação entre o público e o privado, mais do que uma discussão sobre direito e mercadoria, envolve valores imbricados pelo capital e repetidos alienadamente pelo senso comum, prevalecendo muito mais o fetiche da mercadoria (nesse caso pagar por uma escola privada) que a consciência e luta pela garantia do direito social à educação, que é efetivado quando se dá pela instituição pública. Além disso, o município de Campina Grande, na Paraíba, nos chamou a atenção pelo fato de concentrar a maior parte das matrículas da educação infantil na rede privada, no período de 2010 à 2016, destoando da grande maioria dos municípios brasileiros.

A pesquisa contou com uma análise documental da legislação brasileira que contribuiu para constituição da educação como direito, incluindo sua contextualização histórica; análise bibliográfica que contempla os conceitos e categorias que subsidiam a compreensão do objeto de pesquisa a partir do referencial teórico; e uma pesquisa de campo realizada em uma escola privada, situada em um bairro da periferia do município de Campina Grande.

A pesquisa de campo contou com dez sujeitos participantes. Estes são pais ou responsáveis por crianças, com idades entre 4 e 5 anos, matriculadas na escola escolhida, sendo cinco do turno da manhã e cinco do turno da tarde. O instrumento de pesquisa escolhido foi a entrevista semiestruturada, por apresentar características como: possuir um guia ou roteiro de perguntas, tempo curto de duração, flexibilidade e facilidade de adaptação de acordo com as respostas e disponibilidade dos sujeitos (BARDIN, 2016); o que atende a necessidade da pesquisa.

Com o intuito de apresentar as discussões preliminares, foram realizadas as análises das duas primeiras questões do roteiro de entrevista. A primeira pergunta aborda a idade em que as crianças ingressaram na educação infantil; e a segunda o motivo pelo qual a criança foi matriculada na educação infantil. As respostas analisadas revelam que a motivação dos pais pela matrícula de suas crianças na educação infantil abarcam aspectos que vão além das possibilidades levantadas previamente, dando visibilidade a questões que só puderam ser percebidas durante o processo das entrevistas. Dentre esses aspectos, com relação à primeira pergunta, foi verificado que a maioria das crianças ingressaram na educação infantil após os dois anos de idade, mesmo tendo elas o direito a frequentar a creche desde a mais tenra idade. Em relação à segunda questão, estão presentes a necessidade de trabalhar e ter onde deixar a criança, como também a percepção dos pais de que quanto mais cedo a criança frequentar a escola, mais cedo ela vai “aprender” e ter mais tempo de estudos.

Até o fechamento da pesquisa, ao responderem as demais questões, os pais reforçam essa perspectiva relacionando o tempo de estudos com maiores chances de bons empregos no futuro. O que demonstra uma visão tecnicista e pragmática da educação infantil, como se esta não tivesse importância em si e esteja apenas servindo aos interesses de mercado.

Essa visão desconsidera toda a discussão desenvolvida em torno da educação infantil ao longo dos anos, que vai na contramão do tecnicismo e da subserviência aos interesses de mercado, valorizando a criança como sujeito de direitos e suas experiências, brincadeiras e descobertas como instrumentos primordiais para o seu desenvolvimento.

As percepções apresentadas são apenas amostras da relação direta entre mercado e educação e de como a educação é concebida como mercadoria, além de evidenciar a presença cotidiana de valores típicos do capital, mesmo que forma inconsciente e alienada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Rio de Janeiro: Edições 70. Grupo Almedina, 2016.

COUTINHO, C. N. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

DUFOUR, Dany-Robert. A arte de reduzir as cabeças. Rio de Janeiro, Companhia de Freud: 2005.

_____. O Divino Mercado. Rio de Janeiro, Companhia de Freud: 2007. FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus, 1966.

_____. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2014. v.3.

_____. Cartas do cárcere, vol. 2. HENRIQUES, L. S. (Trad.); COUTINHO, C. N.; HENRIQUES, L. S. (orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EXPERIÊNCIAS NARRADAS CORPORALMENTE E AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Silvia Evangelista

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (FE - USP)
São Paulo / SP

Mônica Caldas Ehrenberg

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (FE - USP)
São Paulo / SP

RESUMO: No presente texto, procurou-se verificar o pressuposto de que as crianças, em seus coletivos, criam e recriam representações da cultura corporal por elas acessadas, através de suas experiências socioculturais. Para tanto, foi considerado o conceito de experiência no sentido benjaminiano; tendo em vista o potencial epistêmico de tudo aquilo que nos toca. Com isso, objetivamos investigar as possíveis relações entre experiência e a potência criadora do brincar, como forma de significação, trazida à tona durante a ação lúdica. Com isso, pretendemos delinear as formas de articulação e mobilização dos significados inerentes às práticas corporais experimentadas pelas crianças e seu modo peculiar de (re) significá-los. Discutiremos, também, como os discursos que orientam as práticas de significação, tencionam a produção cultural das crianças, especificamente na escola. Desenvolvemos investigativa qualitativa, de natureza etnográfica,

em espaço escolar institucionalizado, da rede pública de Educação Infantil, da cidade Salto (SP – Brasil); com crianças entre 4 e 5 anos, matriculados na mesma turma, durante o 2ª semestre de 2017. Os resultados apontam que as crianças criam percursos narrativos gestuais em suas brincadeiras, a medida em que os significados passam a fazer sentido e passam a constituir uma forma de saber experiencial. O grande desafio passa a ser a construção de um olhar docente sensível frente a tais (re) criações; o que significa reconhecer, aceitar, sensibilizar-se e, acima de tudo, permitir a livre construção cultural deste patrimônio brincante pelas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Criança; Experiência; Corporalidade.

1 | E A NARRATIVA COMEÇA ASSIM...

Caros leitores, repletas de indagações, curiosidades, perplexidade diante da convivência com o universo infantil traçamos uma problemática lentamente formulada, lado a lado com o coletivo de crianças, a partir das histórias que eram contadas por meio dos seus gestos; e, que, muitas vezes, transcendiam ou dispensavam qualquer comentário verbal, para que o diálogo se estabelecesse entre elas e nós. A potência desse ato comunicativo

convidou-nos a quietar e (principalmente) silenciar o ilustrado – por mais que se negue - impulso do fazer professoral, para que pudéssemos *ouvir-ver*, em nítida expressão, as narrativas que as crianças criavam em seu brincar. As perguntas não se calavam para nós, ao contrário, só aumentavam.

O que narram as crianças ao brincarem? Quais histórias os gestos brincantes delas têm nos contando? Como criam, através do corpo, tais narrativas silenciosamente ensurdecadoras? De que maneira os coletivos infantis nutrem-se, por meio do brincar, dos enredos gestuais uns dos outros?

Diante dos questionamentos formularmos a presente reflexão, nos norteando pelo pressuposto de que as crianças narram, através do brincar, suas experiências socioculturais, como forma de conhecimento, que emerge da dialógica entre reflexão – ação sobre suas realidades. Nesse sentido, procuramos examinar alguns indícios de que as crianças, em seus coletivos infantis, elaboram brincando, e brincam elaborando, formas expressivas acerca de suas experiências pessoais, bem como de sua capacidade de agência dividida (ALMEIDA, 2004).

Consideramos oportuno apresentar nosso entendimento sobre o conceito de experiência, que se refere a uma forma reflexiva de atribuir sentido à dinâmica dialógica entre aquilo que nos acontece (e, que passa a constituir nossas identidades pessoais) e aquilo que somos (à medida que incorporamos o vasto espectro sociocultural, no qual estamos inseridos). Contudo, a elaboração do sentido não se processa de forma aleatória; ocorre por meio dos códigos simbólicos partilhados entre os membros das culturas, que tem como espaço de realização (mesmo que transitório) a pessoa, que demonstre certa disponibilidade fundamental de agir sobre a fronteira de si mesmo, expondo-se sobre essa última àquilo que lhe chega. Para Bondía (2010, p. 21): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”.

No que concerne a ação brincante, consideramos que o processo reflexivo experiencial se expressa / expõe através dos gestos que, como artefatos culturais, dão circulação e passagem aos símbolos de uma cultura corporal específica, que se realiza à medida que se constitui e se apropria do corpo social de cada um, forjando certa corporalidade que se refere “a uma consciência incorporada com propósito, vontade e capacidade de agência [...] fechando-se o círculo hermenêutico no facto de a experiência estruturar as expressões e estas aquelas” (ALMEIDA, 2004, p. 17-18); alicerçando um arcabouço de significações, que se difundem, em nosso caso, por meio da ação social, ou seja, da sociabilidade do brincar.

Nesse sentido, reconhecemos no brincar tantos as dimensões habitualmente estudadas (motoras, cognitivas, afetivas e sociais) como também uma dimensão experiencial, epistêmica, que se manifesta através -do que denominamos de –narrativas lúdico-gestuais. Não se trata de considerar apenas um gesto isoladamente, mas sua extensão significativa, interpretável, que favoreça uma antropologia da experiência,

para nós explicitada no âmbito da corporalidade e de sua potência comunicativa, que devem ser compreendidos como atos de linguagem, ao constituírem períodos discursivos significantes, em forma de verdadeiras tessituras gestuais, que expressam formas de conhecimento e reflexão da criança acerca de suas experiências no mundo, com os outros agentes sociais e consigo.

Tal percurso investigativo se justifica tendo em vista a ampliação, o aprofundamento e a ressignificação dos estudos acerca dos coletivos infantis que atualmente já reconhecem as crianças como produtoras culturais. À medida que buscamos conferir maior visibilidade às crianças e suas culturas, compreendidas como agentes socioculturais do seu tempo, e que devem ser cotejadas no processo reflexivo de entendimento acerca dos documentos oficiais curriculares da Educação Infantil, que objetivam delimitar e caracterizar o atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos. Dentre os quais destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a nosso ver, emprega equivocadamente o conceito de experiência naquilo que denomina como “Campo de Experiência” (BRASIL, 2017, s/p).

Entendemos que no âmbito da Educação da Infância seja possível que crianças e adultos convivam, de modo a relacionar-se intencional e simultaneamente com o patrimônio histórico, cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da sociedade, mediados por práticas didático-pedagógicas que favoreçam a elaboração de formas de conhecimentos e saberes fortemente imbricados à realidade de cada coletivo infantil.

Nesse sentido, nós embasamos em um arcabouço teórico de leituras complementares, constituído pela Antropologia; Sociologia da Infância; Educação Infantil; Filosofia e Estética, que visam contribuir para uma reflexão múltipla e dialogada entre diferentes interlocutores, de modo a constituir um panorama mais plural, porém não único, de investigação das culturas infantis.

Ao assumir essa múltipla perspectiva teórica não pretendemos alimentar polaridades analíticas, no interior do fenômeno cultural do brincar, ou da ideia de experiência; nem tampouco negá-las. Contudo, visamos manifestar outra forma de significação fronteiriça, que tragam à pauta o campo de lutas em que as diversas culturas, conhecimentos, significados e grupos coexistem e quiçá podem vir a contribuir uns com os outros através da construção de um diálogo fecundo e sensível às diferenças.

Com isso, objetivamos investigar as possíveis relações entre experiência e a criação de narrativas brincantes, compreendidas como formas de significação; de modo a delinear as formas de articulação e mobilização dos significados inerentes às práticas corporais experimentadas pelas crianças, aqui compreendidas como expressão comunicativa das culturas por elas produzidas, em seus coletivos, como forma de (re)conhecimento constituinte de suas realidades, dotando-as de sentido.

Nossa estratégia de pesquisa caracterizou-se por assumirmos uma abordagem investigativa etnográfica, que nos levou a conviver, ao longo de seis meses, com um agrupamento de 27 crianças, entre 4 e 5 anos, matriculadas em escola pública, de

Educação Infantil, da rede de ensino brasileira do município de Salto/SP.

Para entrada ao campo de pesquisa, apresentamos nosso projeto, como carta de intenções; bem como, nos dispusemos a esclarecer as dúvidas da comunidade escolar. Nessa mesma ocasião, entregamos às responsáveis pela unidade escolar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que posteriormente foi encaminhado às famílias, para que conjuntamente autorizassem nossa observação das práticas culturais do coletivo de crianças; e, consecutivamente, a realização de registros audiovisuais, fotográficos e anotações descritivas em caderno de campo, de falas e situações vivenciadas junto àquela comunidade de crianças.

A partir destas ponderações iniciais, o presente artigo se desenvolve em três seções: na primeira, abordaremos a dimensão epistêmica do brincar como forma representacional de um saber em reflexão, deflagrado pelas experiências socioculturais das crianças; em seguida, na segunda parte, procuramos articular a perspectiva sócioantropológica da infância à prerrogativa da garantia do direito a uma educação voltada às especificidades das crianças; e, no terceiro momento, refletiremos sobre algumas implicações do currículo da Educação Infantil, sobre experiência das crianças.

2 | O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA: GESTOS E NARRATIVAS BRINCANTES.

A maneira como nos relacionamos com o mundo, com o outro e conosco, possibilita que haja uma (re)organização da realidade ao inaugurar novos rearranjos dos significados acessados no meio cultural. Essa noção é, por nós, entendida a partir do conceito de experiência que, inspirado pelo pensamento benjaminiano (BENJAMIN, 1989), assume-a como tudo aquilo que nos afeta, e que deixam marcas impressas na forma como conhecemos.

Entretanto, é preciso delimitar, que tal saber de experiência, não se dá pelo acúmulo sucessivo de informações, advindas das mais diversas fontes; mas, como aponta Walter Benjamin (1987), a experiência tornou-se pobre, pelo excesso de informação; pois, fatigada por uma mentalidade utilitarista, esfacela a possibilidade de um saber cultivado pela relação genuína do humano com aquilo que o afeta.

O processo de elaboração de uma experiência não é imediato, exige tempo e disponibilidade para depurar aquilo que acontece, ao invés de somar-se informações. Pois, aquilo acontece exige reflexão e demanda agência pessoal, na forma como vamos relacionar aquele evento com o mundo que nos cerca: nos colocamos na fronteira entre o acontecimento e o mundo que se realiza a partir dele; por meio de uma abertura essencial (BONDÍA, 2010) para, no transcurso do tempo, (re)construir sentido; isto é, vir a constituir um saber de experiência, tal qual um conhecimento (trans)formador da relação consigo, com o(s) outro(s), e com o mundo.

Ao tomarmos a linguagem corporal como código, cujos gestos constituem textos portadores de significados e de formas representacionais da cultura em que

está inserido (NEIRA, 2014); também, devemos considerar o modo como os agentes sociais constituem sua corporalidade, a medida que produzem e são produzidos pela corporificação da experiência sociocultural.

Segundo Maluf (2001, p. 96), a centralidade da experiência corporal, nas narrativas sociais, atribui um tipo especial de agência social aos sujeitos de corpo inteiro, pois

[...] deixa de ser mero objeto da ação social e simbólica, receptáculo da inscrição de símbolos culturais e objeto a ser modelado pelas representações sociais e coletivas, e passa a ser agente e sujeito da experiência individual e coletiva, veículo e produtor de significados, instrumento e motor de constituição de novas subjetividades e novas formas do sujeito.

Com isso, podemos inferir que a gestualidade configura, simultaneamente, as formas significantes (manifestação de formas culturais específicas) e seus significados. Pois, os gestos tratam-se de artefatos culturais organizados sistematicamente, podendo ser compreendidos como signos, que manifestam em sua realização formas expressivas que qualificam as diversas experiências socioculturais, ao passo que enunciam e denunciam o modo como nos colocamos e agimos diante do mundo, dos outros e de nós mesmos (BONDÍA, 2010), intencionando interpretar e elaborar a realidade.

Assim, atuando como pano de fundo epistêmico, a experiência corporal nutre as ações brincantes das crianças; uma vez que manifestam formas representacionais próprias de suas corporalidades. Contribuindo para ampliar, aprofundar e ressignificar àquilo que experimentam no mundo, dotando-o de sentido. É, nesse contexto sociocultural, que as ações lúdicas se realizam, por meio de

[...] um *self* ativo, em situações de intersubjetividade [...] (e) a noção de experiência é completada pela de 'expressões' (representações, performances, objetificações, textos), fechando-se o círculo hermenêutico no facto de a experiência estrutura as expressões e estas aquela (ALMEIDA, 2004, p. 18).

Tal proposição encontra ressonância na noção de “*habitus*”, como descrita por Mauss (2015, p. 402), a partir da qual designa uma forma de existência adquirida pela experiência, que não apenas varia de pessoa para pessoa, mas variam segundo as culturas e sociedades nas quais se encontram, ao mostrar-se campo de lutas dos discursos que tentam se fazer hegemônicos em relação àqueles que são marginalizados.

Os discursos, por sua vez, são elaborados a partir de uma base cultural que os situam; mas, também, implicam na eleição de significados deliberadamente selecionados pelos membros que exercem algum tipo de poder nessas sociedades. Considerando tal pressuposto, para que se realize uma antropologia da experiência será necessário a interpretação das narrativas corporais através da busca pelos significados de forma específica, contextualizados ao modo próprio de interação de determinado coletivo; haja vista ser através “da ação social que as formas culturais encontram articulação” (GEERTZ, 2017, p. 4), significado e sentido.

Logo, as narrativas lúdicas podem expressar formas de conhecimento, que ao longo do processo de (re)criação dos gestos revelam formas imateriais com as quais os coletivos infantis realizam e comunicam suas experiências (OSTROWER, 2014); como, também, tornam-se formas manifestas da agência infantil, de maneira a tornar visível suas culturas, sua ação e presença no mundo, demonstrando as relações que criam e estabelecem entre os símbolos contidos nos “*habitus*” socioculturais.

Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila. (BENJAMIN, 1989, p. 107)

Através das narrativas brincantes, torna-se possível comunicar e intercambiar saberes de experiência, que emergem da agência infantil sobre o que objetivamente podemos denominar de “condições de vida”, compreendidos como núcleo duro da experiência, a partir do qual se origina. Para Benjamin (1987), narrar implica em lidar com uma certa sabedoria experiencial que se encontra difusa na vida, sob a qual o agente não espera ter uma pergunta respondida; entretanto, segue problematizando-a, aconselhando e sugerindo-lhe sobre a continuação da história que está sendo narrada.

Durante a pesquisa, observamos a forma como as crianças interrogam as questões de gênero que perpassam suas brincadeiras, como por exemplo: a “casinha”. No processo de estruturação da narrativa brincante, as crianças manifestam uma forma de vida social, ou seja, uma história que já vem sendo contada; porém, a seu modo, sugerem uma outra maneira de dar continuação a essa história; em que a responsabilidade pelo bem-estar de todos, seja também de todos. Não verificamos o destaque de papéis sociais mais ou menos destacado por “cuidar da casa” ou “trabalhar fora”. O que se colocou em perspectiva, foi a vida realmente comunitária, inerente aos primórdios de qualquer sociedade.

Assim, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198), através da interação sócioantropológica é que se torna possível realizar o exercício interpretativo, seja daqueles que viveram a experiência, do contexto coletivo no qual é manifestada (cultura de pares), ou mesmo, do espectador que se esforça por manter em associação significado e sentido (pois, também, assume papel de narrador de uma forma interpretativa da experiência), pois, a separação dessas duas dimensões implicaria em tornar vazio aquilo que se vê. (GEERTZ, 2017).

Somos levados a refletir acerca da dimensão epistêmica que se configura como cenário para (re)criação de gestos realizados de maneira dividida, a medida que expressam as dimensões: coletiva e relacional; processual e sistemática; e, contextual do saber de experiência, que se (trans)forma apenas através do convívio social. Embora, sejam no espaço coletivo que se realizam as identidades pessoais; é, também, o *locus* daquilo que Mauss (2015, p. 403) chamou de “imitação prestigiosa”, em que se evidencia a predominância dos discursos hegemônicos. Discursos que,

no interior das narrativas brincantes, articulam-se e convivem com as formas de conhecimentos periféricas, experienciais, oriundas do exercício reflexivo das crianças, que emergem em sua corporalidade, como resultado de um processo dialógico entre sujeito e mundo, comunicadas através da linguagem gestual.

A articulação significativa se dá no espaço comunal, de forma pública e coletiva; e, de modo mais ou menos acessível, a depender dos agrupamentos sociais, a significação vai sendo incorporada à medida que seus membros seguem afetos, ao mesmo tempo, pelas experiências individuais e coletivas, que interagem os significados difusos no contexto cultural. A criança mobiliza seus saberes para melhor se apropriar dos significados e elaborar sentido ao que lhe passou.

Naturalmente, não se pode adivinhar aleatoriamente os sentidos que estão sendo (re)elaborados; porém, podemos nos atentarmos aos conjuntos de convenções sociais, que pautam a constituição da teia de significados que as crianças se encontram enredados. Nesse sentido, Paul Ricoeur (1994, p. 93) afirma que o ambiente sociocultural

[...] fornece assim um *contexto de descrição* (grifo do autor) para ações particulares. Em outros termos, é em 'função de...' tal convenção (...) que podemos interpretar tal gesto como significando isto ou aquilo: o próprio gesto de levantar o braço pode, segundo o contexto, ser compreendido *como* maneira de saudar, de chamar um taxi, ou de votar.

Constituindo-se, assim, um ciclo hermenêutico - que situa e contextualiza - o narrado, o narrador e o espectador. Criando certa realidade, motivada pela experiência individual ou coletiva, por meio de formas representacionais, que encerram determinados significados, bem como os sentidos que emergem dessa dinâmica triangulação cultural dos significantes.

Para elucidar tal afirmação, recorreremos há certa situação observada durante a pesquisa de campo, que se deu em uma escola da rede pública municipal, da cidade de Salto, no interior do estado de São Paulo (Brasil). Nesta unidade escolar, funcionam, no mesmo prédio, porém em horários alternados, a primeira etapa do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), no em período matutino; e, à tarde, eram atendidas crianças de 4 e 5 anos, etapa obrigatória da Educação Infantil, conforme estabelecido pelos documentos oficiais brasileiros.

Não havia adaptação da mobília para o atendimento das crianças menores, desta forma elas faziam uso de mesas e cadeiras desproporcionais a sua altura; contudo, quase todo o espaço escolar era estruturado para atender às demandas das crianças mais velhas. Situação crítica, que evidência o lugar que ocupa a educação das crianças pequenas no projeto de governo municipal, que apenas ilustra o típico discurso hegemônico que valoriza a etapa do Ensino Fundamental, e todo seu currículo formulado para privilegiar certos conhecimentos importantes para o mundo do trabalho; em detrimento da Educação Infantil, que ainda hoje é fatigada por uma mentalidade de desprezo e desvalorização, que marginalizam crianças e professores.

Durante a pesquisa de campo, convivemos com 27 crianças, entre 4 e 5 anos, matriculadas na mesma turma, no período vespertino, em uma sala de aula utilizada no contraturno por uma classe de alunos do 5º ano. Como dito, anteriormente, as crianças pequenas precisam adaptar-se ao mobiliário e sua disposição espacial, que em nada favoreciam as especificidades da ação pedagógica adequadamente destinadas à primeira infância; pois, os móveis eram altos, a disposição das mesas e cadeiras enfileiradas e voltadas para um quadro negro (de difícil acesso às crianças, pois o giz (típico riscador utilizado nesse tipo de suporte) era controlado pela professora, apenas alguns poucos cartazes denunciavam a ocupação desse espaço pelas crianças pequenas.

Permeando a não conformidade da mobília às necessidades das crianças, pudemos observar certas formas de expressão lúdica, que elas realizam com os pés e pernas, já que a altura da cadeira não permitia que tocassem o chão. Os pés brincavam, gesticulando narrativas lúdica a medida que: buscavam tocar o chão; tentavam tocar o corpo de outra criança; em outros momentos, moviam-se ritmicamente, ao som de alguma melodia memorizada; mas, também, era corriqueiro vê-los campear o chinelo, sob a mesa e/ou cadeira, através unicamente do tato dos pés; já em outros momentos, chamou-nos a atenção a maneira como organizam o gesto e a postura dos pés e das pernas a fim de criarem pontos de apoio para estabilizar os movimentos do corpo, para que as mãos pudessem realizar as atividades solicitadas pela professora (escrita, contagem, escuta de história, ou mesmo para brincar com a massa de modelar).

Brougère (2010) nos alerta para o fato de que o brincar não é um comportamento inato. Por se tratar de uma prática cultural, as crianças vão sendo paulatinamente iniciadas ao código gestual específico da linguagem corporal a qual pertencem; onde modulam, organizam e articulam os significados de forma a gerar uma corporalidade específica, contextualizada. Contexto que, por sua vez, define-se baseado em um conjunto de signos, elencados por um discurso de poder, que estabelecem os limites significativos da agência lúdica.

As crianças elaboravam pequenas narrativas brincantes, por meio da gestualidade de seus pés e pernas, pressionadas por um contexto ambiental pouco acolhedor. E, expressavam uma corporalidade própria daquele coletivo infantil, fundada sob os signos de uma mesma cultura contextualizada em um modo de organização espacial; ambos subordinados à um discurso de poder que aponta o lugar social da criança.

Embora a relação que o coletivo infantil estabeleça com o espaço seja conformada pela dimensão político do discurso hegemônico, que anuncia desde cedo o lugar dessas pessoas na sociedade, cujos textos corporais são produto, mas que acabam (re)formulando o sentido pessoal de tal inadequação, à medida que se relacionam de forma criadora e lúdica ela: seus gestos expressavam um saber de experiência dinâmico e (trans)formando dos sentidos ali encerrados, a despeito de qual discurso de poder, justamente porque agem sob aquilo que está dado e as afeta.

Embora as crianças sejam introduzidas na cultura do brincar pelos adultos, como por outras crianças mais experientes (cultura de pares), que ao apresentá-las a situações metacomunicativas explícitas ou não, pelas quais se instauram a brincadeira, as crianças aprendem muito sobre o brincar, a partir de suas próprias descobertas, isto é, brincando. Isso ocorre à medida que vão ampliando e aprofundando os significados culturais, e passam a expressar a intencionalidade significativa através do “simples gesto de estender um brinquedo (que) pode servir de metacomunicação suficiente e deflagrar a brincadeira, espaço específico onde as atividades vão ter outro valor”, como corrobora Brougère (2010, p. 105).

Como ilustra o trecho seguir, retirado do caderno de campo:

As crianças receberam da professora de Artes largas camisetas que tinham a função de proteger suas roupas de respingos da atividade. Fomos todos para o pátio. Sentadas no chão, as crianças aguardavam sua vez de fazer as bolotas de argila com semente. Enquanto esperava, Antônio decidiu colocar as pernas por dentro da camiseta, assumindo uma postura curvada para frente, para brincar de ser bola. Guilherme, rapidamente dialoga com a brincadeira do colega, e (re)cria o proposta lúdica inicial: prendendo a barra da camiseta com os dedos dos pés flexionados, inclina a coluna aproximadamente 45° graus para trás, mantendo as pernas levemente esticadas, produziu uma oscilação do seu eixo de equilíbrio, provocando um balanceio do corpo. Até que gritou: “Olha! Sou uma rede! Como as da casa da minha Vó (sic)”. Todos riram. E, enquanto esperavam para participar da atividade da professora, testavam a brincadeira de “rede”; incluindo certas variações, porque foi aberto um canal comunicativo entre os pares, um intercâmbio de significados e saberes experienciais.

Conseqüentemente, o brincar implica em um processo integro que associa comunicação e interpretação de significados, e diz respeito a tomada de decisão por parte dos sujeitos envolvidos; ao se manifestarem a partir de um conjunto de regras acordadas, delimitam o que é e o que não é próprio na ação brincante. Essa convenção estabelecida a partir das circunstâncias contextuais, incita-lhes a tomada de decisão que vão, à medida que avançam em seu enredo lúdico, formular proposições particulares de interpretação dos significados.

Entretanto, é preciso evidenciar que as regras não preexistem à brincadeira, são acordos internos e circunstanciais aos coletivos infantis; cujas matizes estabelecem os limites dos significados; podendo até mesmo questioná-los, alterá-los, explorando-os em suas nuances sígnicas. Essa flexibilização fronteiriça, abre espaço para a criação, para a experimentação representacional de situações, de práticas corporais e sociais correntes, bem como dos discursos a que estão expostos: tal movimento lúdico do saber de experiência, a nosso ver é condição essencial, a partir da qual, as crianças conhecem sobre si-mesmas, os outros e o mundo.

3 | EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA: O (AN)VERSO DA EXPERIÊNCIA?

Considerando as produções culturais das crianças como formas mediatizadas de significação das experiências vividas em determinado tempo e espaço; podemos

repensar o contexto escolar da Educação Infantil, como um ambiente que não apenas institucionaliza a infância, mas também formaliza e condiciona algumas vivências socialmente reconhecidas como importantes às crianças.

Nesses espaços são reunidos indivíduos, que contemporaneamente compõem essa categoria estruturante da sociedade; por isso, tornar-se um cenário privilegiado para a produção cultural dos coletivos de crianças, em articulação com a ação social institucionalizada que, em linhas gerais, visa mediar o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados.

As práticas pedagógicas empregadas, no contexto da Educação Infantil, influenciam – mas, não determinam - as ações dos coletivos infantis, agregando elementos sociais que impactam suas formas de expressão, os significados e os sentidos permutados entre as crianças. Fato que evidencia o quanto as pressões e disputas sociais não apenas se desdobram sobre os aspectos curriculares formais explícitos, como também alimentam os discursos sociais que circunscrevem veladamente as relações entre as crianças, os adultos e a instituição (compreendida como representante da sociedade); e, terminam por compelir as condições, a natureza e as formas simbólicas agenciadas pelas narrativas infantis.

De modo que o currículo (explícito e oculto) da Educação Infantil assume a versão institucional de um projeto social, que diz respeito a um modelo de dominação hegemônica adulta, acerca das condições de vida em sociedade, pautada pela primazia das tradições culturais orquestradas pelas gerações mais velhas. Essa dimensão política-pedagógica se evidencia, nos programas educacionais, por meio da intencionalidade que permeia a eleição de certos conhecimentos e detrimento de outros, no que tange o currículo escolares.

No âmbito dos conteúdos e objetivos de aprendizagens, revelam-se os princípios sociais e filosóficos, que caracterizam e qualificam o discurso de poder que se condensa nos currículos. Ao naturalizar o devir, aquilo que as novas gerações devem ser, cultivados sob uma mentalidade moderna, que valoriza o progresso por meio do acúmulo de informações, e que tem procurado mostrar-se mais simpática ao tempo corrente, introduzindo tecnologias contemporâneas para reproduzir o modelo escolar dominante e anacrônico. Visando produzir uma formação condicionante e impessoal, a fim de provisionar as condições de manutenção e controle da vida em sociedade, intencionando garantir apreensão (BOUTINET, 1996) daquilo que é, segundo os discursos hegemônicos imprescindível para a continuidade de suas formas de governo.

Entretanto, ao longo da história, tal modelo de dominação tem sofrido resistência dos contingentes marginalizados, dentre os quais se encontram as crianças. Por isso, seria temerário negar, que a infância tem conseguido gradativa visibilidade; porém, segundo Sarmiento (2011, p. 27), as crianças continuam “silenciadas na afirmação da sua diferença [...], e na expressão autônoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo”.

Assim, o que o projeto sócio-pedagógico moderno pretende é garantir, através

do currículo escolar, o aprendizado de competências e habilidades diversas, que visam tornar os indivíduos socialmente funcionais, instruídos, ao que nos remete a Bondía (2010, p. 22), com as cabeças cheias de informações. Assumindo, de modo ambíguo, uma concepção positiva que historicamente vem reconhecendo o lugar social da infância, ao passo que projeta formas e estruturas que conformam o modelo de ingresso dos mais jovens a um modelo de vida útil em sociedade. Realizando seu intento, ao salvaguardar, via currículo escolar, formas de garantir que a maior parte dos indivíduos integrem e realimentam as engrenagens sistêmicas da sociedade (garantindo-lhe continuidade, crescimento econômico e soberania); mas que, também, remetem as zonas intersistêmicas ocupadas pelos marginalizados e/ou segregados do exercício social, porque não conseguiram aderir (por diversos motivos) ao projeto societário vigente.

Nesse sentido, ao projeto-pedagógico moderno nada é mais desviante e ameaçador que as “vozes” das novas gerações expressando-se de forma crítica, problematizando a estrutura pedagógica e o discurso de poder que dela emanam: colocando frente a frente sujeitos que pertencem a grupos geracionais distintos, com condições específicas de vida, mas que deveriam estabelecer um diálogo sob o mesmo horizonte: a constituição do saber.

Embora, o currículo prescrito pela BNCC (BRASIL, 2017) defina a Educação Infantil brasileira como articuladora de experiências e saberes das crianças e os conhecimentos socialmente compartilhados, somada a uma concepção de criança que a compreende como sujeito de direitos e autora de seu próprio aprendizado; ainda, assim, conforme demonstramos anteriormente, o projeto sócio-pedagógico contemporâneo enfrenta uma letargia que pauta as escolhas e práticas institucionais, concebidas a luz de uma *práxis* já anacrônica.

Mesmo as mais recentes tentativas de estabelecer parâmetros curriculares à Educação Infantil enfrentam problemas conceituais básicos, que evidenciam a incoerência entre o que se pode entender como princípios essenciais da educação para infância, e o modelo sistêmico de sua operacionalização. Esse descompasso fica evidente, por exemplo, quando os documentos curriculares, como a BNCC, subordinam os direitos de aprendizagem, a uma intencionalidade educativa não qualificada; aspecto que amplia em demasiada a natureza referencial do documento e não estabelece de forma precisa o escopo de entendimento daquilo que ele considera aprendizagem, remetendo-nos a uma série de objetivos, que não se tem clareza da forma como se relacionam.

Desse modo, os Eixos estruturantes das práticas pedagógicas, estabelecidas no artigo 9, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI - (BRASIL, 2009) são resgatados pela BNCC e nomeados de “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”; os quais devem ser assegurados pelo trabalho pedagógico, sistematizados em núcleos de saberes sob o título “Campo de Experiência”, que se realizam a medida que os “Objetivos de Aprendizagem” são atingidos.

Nesse sentido, o aspecto mais alarmante, da inconsistência do projeto político-pedagógico que alicerça a BNCC, para Educação Infantil, refira-se ao emprego equivocado das noções de Experiência e Vivência, compreendidos como sinônimos. Destacar tal equívoco não se limita a um virtuosismo conceitual, mas coloca em risco toda proposta do documento; uma vez que, reconhecemos, na acepção assumida no presente trabalho, a impossibilidade de imputar (de forma externa e alheia) intencionalidades a qualquer experiência de outrem; tendo em vista que não se pode gerir a intensidade, os desdobramentos e a repercussão das coisas do mundo sobre cada pessoa; ou seja, não se pode controlar externamente se algo afetará ou não os sujeitos.

A priori, a experiência não tem compromisso algum com nenhuma instância externa ao sujeito; pois, é intransferível e pessoal, diz respeito unicamente a quem sofre e realiza-se por meio da dinâmica experiencial, a medida que lhe atribuí sentido. Para nós, tal discrepância conceitual não se trata de um mero equívoco; beira ao barbarismo de uma conspiração, que visa colonizar a infância, sob o discurso de um utilitarista que busca aprimorar os resultados das crianças em exames padronizados a medida que progridem nas etapas escolares; e que, ao limite, resultarão em mão-de-obra prestável a uma economia cada vez mais devastadora do humano e do mundo.

Os Campos de Experiências esquadrihados por objetivos de aprendizagem denotam um funcionalismo simplista da criança(s)-mundo; configurando uma tentativa antiética (imoral) que contraria o que a comunidade científica, no âmbito das Humanidades, tem apontado acerca da visibilidade, voz e vez da agência infantil.

Felizmente, como educadores nos é impossível determinar os sentidos que as crianças atribuem as coisas que lhes passam; mas tampouco podemos negar-lhe a autonomia de atribuir os significados que melhor elaborem o sentido de sua realidade, como procuramos defender aqui. O que nos interessa é considerar o brincar como um fenômeno cultural e epistêmico importante, fundado a partir daquilo que suas narrativas lúdicas nos anunciam (e denunciam) no silêncio sonoro de seu brincar.

Para tanto, pretende constituir uma antropologia da experiência, por meio de uma hermenêutica dos gestos brincantes, que compõem sua corporalidade, ao remetermos a uma dimensão comunicativa sensível, que desvele os conhecimentos e saberes elaborados pelas crianças, no seu “fazer-ser” pessoa de todos os dias. Pois, convidamos a ultrapassar os códigos da linguagem corporal, e suas interpretações aligeiradas: chamando nosso olhar atento às representações que expressam e realizam a mais sutis tessituras emergentes de suas experiências referenciais.

Quiçá, isso sim, possa nos interessar como pesquisadores da infância e educadores, caso queiramos, juntamente com as crianças, elaborarmos ações pedagógica realmente relevantes aos seus interesses coletivos. Servindo para além da ação educativa, mas dando a ver o que no visível se esconde: a existência por inteiro das crianças.

4 | RECRIANDO SIGNIFICADOS... TECENDO SENTIDOS À EXPERIÊNCIA.

Logo ao nascer, as crianças contatam os símbolos culturais, e os experimentam através das relações que estabelecem com as pessoas com quem convivem e com o ambiente no qual estão inseridas. Desse modo a experiência cultural se constitui, na perspectiva da corporalidade, a partir de uma agência infantil que interage com tudo aquilo que lhe acontece, articulando-se aos saberes compartilháveis em seus coletivos.

Podemos inferir que os pontos destacados ao longo do texto corroboram nosso pressuposto inicial, no qual afirmamos que as crianças, em seus coletivos, criam e recriam, por meio de sua agência, narrativas brincantes que expressam o processo de constituição da corporalidade, entendida como *locus* pessoal da experiência sociocultural, isto é, onde os acontecimentos se dão, e impulsionam o movimento dialógico entre as dimensões sofrimento – ação, que é mediado por processos reflexivos, dos quais emergem o saber de experiência.

A agência sociocultural das crianças convida-nos a aprender sobre a qualidade dos seus processos de conhecimento, expressados através do brincar. Pois, o termo conhecimento diz respeito ao que deriva das experiências, cujo aquilo que passou foi refletido, e incorporado através de um processo de revisão do que se conhecia (MAYALL, 2005).

Entre todos os componentes do legado sócio-histórico-cultural realizados a partir das diversas práticas corporais (como lutas, jogos, esportes e danças), o brincar pode ser tanto uma manifestação pessoal como coletiva que expressa, formas de saber experiencial, através de formas simbólicas que enredadas pelos processos cognitivos, constituem as narrativas brincantes.

Considerar a dimensão individual da cultura, implica em afirmar que a cultura é um processo dinâmico, em que os significados transitam entre a(s) pessoa(s) – mundo e, entre pessoa(s) -pessoa(s) . Portanto, colocando a cultura no cerne de um processo dinâmico, simultaneamente, conservador e formador, por isso transformador. Tal argumento concorre, no sentido de recolocar a experiência (como um processo ininterrupto de “significações” e “ressignificações”) no centro da problemática epistêmica, a medida que o conhecimento, e não simplesmente a informação, nos interessa como resultada a agência da humanidade no mundo.

Dessa maneira, podemos considerar o brincar como um ato de significação, poético, que nos convida a compreendê-lo e compreendermo-nos dentro dele (OSTROWER, 2014), evidenciando que as formas expressivas dos gestos são constituídas em uma dimensão que é, de uma só vez, epistêmica e sensível; já que emerge da tensão dialógica entre pessoa e o saber da experiência.

Esse aspecto é fundamental para restituirmos, a centralidade da pessoa no ato de conhecer; em que, portanto, a dimensão corporal deve ser compreendida, não mais através de formulações maniqueístas, que a marginalizam; contudo, restaurada

na dimensão de sua integralidade e potência epistêmica, que vai conferir ao processo cognitivo-cultural uma noção de inteireza, concretizado nas ações, práticas e modos de vida realizadas pelo ser humano de corpo inteiro. Ou seja, é no corpo e através dele, quando provocado pela experiência, que o conhecimento se elabora, ao integrar dinamicamente sentido e significado.

No que tange o plano estrutural da sociedade, seja na dimensão das práticas de significação, quanto no processo mediático do conhecimento através das linguagens, o atendimento educacional às crianças deve (ou deveria) dar garantias, mesmo que mínimas, para que a população infantil possa usufruir de direitos básicos, mas que também se resguarde condições (tempo e espaço) para elas possam efetivamente experimentar, isto é, na concepção benjaminiana (1987) aqui defendida. Fica evidente que as crianças são, ao mesmo tempo, sensíveis e agentes no mundo, e que constituem ativamente suas realidades através das relações sociais que estabelecem, a medida que vão (re)criando significados e tecendo (novos) sentidos às suas experiências.

Como a escola é um campo social em que diferentes significados são dinamizados e, conseqüentemente disputam entre si, faz-se necessário refletir a maneira como os discursos produzidos pelas práticas de significação tencionam a produção cultural das crianças, de modo a conformar e confrontar os sentidos e a realidade delas através de percursos pedagógicos dominantes, em detrimento ao que expressam gestualmente em suas narrativas lúdicas.

Nesse panorama, as crianças se percebem como pessoas, localizadas em um esquema espaço-temporal (RICOEUR, 2014); compartilhando de uma teia cultural, que permeia todas as dimensões de sua vida, ao passo que dá sentido as experiências. Contudo, os significados não são inócuos, porque são constituídos sob chancela de uma forma de poder, que luta para ver-se legitimada, em suas mais diversas formas de manifestação macroestruturais: geracionais, econômicas, raciais, de gênero, e etc.

Nosso intuito ao evidenciar as narrativas brincantes dos coletivos infantis, foi demonstrar que o olhar atento, investigativo e sensível em relação às crianças e suas realidades, pode contribuir para que possamos em parceria (criança, seus coletivos e educadores) gestar ações pedagógicas que favoreçam as práticas de significação, nutrindo processos de ampliação cultural, aprofundamento e diferenciação dos saberes (sobre si-mesmo, o outro e o mundo), a medida que (re)significam a realidade.

Conforme a corporalidade traz à tona gestos e expressões que manifestam os percursos existenciais das pessoas (crianças e adultos), defendemos que a Educação Infantil se torne espaço de elaboração de uma forma de conhecimento dialogado coletivamente, de abertura e superação da dicotomia geracional. Mas, que somente será possível quando os sujeitos se dispuserem a olhar e ver a presença do outro por inteiro: como uma fenda existencial e necessária; por onde transitem, não apenas troca de experiências, mas a constituição colaborativa da fina tessitura de humanidade, que enreda e anima a vida em sociedade.

Contudo, a disposição de conhecer junto às crianças precisa superar aos discursos

pedagógicos reacionários e utilitaristas, que ainda engendram às concepções de infância, aprendizagem e conhecimento, como bem ilustra o recente texto da BNCC. Isto posto, é preciso questionar os elementos conceituais e discursivos que legitimam certos significados e marginalizam outros, já que temos claro ser a cultura (e, nesse sentido, o currículo escolar como seu representante) campo de disputa de diversas visões e intencionalidades acerca dos modelos de vida em sociedade.

Nosso desejo último é fortalecer a visibilidade das narrativas brincantes, de seus enredos e semânticas próprias, como forma de conhecer e manifestar os saberes de experiência, pautando-nos por uma agenda ética, que venha a ultrapassar os maniqueísmos heteronômicos, em prol da infância e de suas histórias em todo seu potencial de (re)criação e (re)significação. Tendo em vista de que não se tratam apenas da representação mimética das formas aparentes da realidade; as crianças inscrevem em sua corporalidade formas interpretativas, que (re)inauguram o mundo.

Para que isso seja possível, pressupõe-se a compreensão de que a infância e sua agência sociocultural são autoras de uma sociabilidade, que não se realiza em um tempo constituído por linearidades factuais; mas, através de enredos (lúdicos) interpretativos e interpretáveis, que se alicerçam sob um senso histórico pessoal e coletivo; a medida que estruturam suas brincadeiras, compõem metanarrativas identitárias, e criam formas únicas de ser, estar e experienciar o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. V. de. O corpo na teoria antropológica. In **Revista de Comunicação e Linguagens**, 33; 49 – 66; 2004. Disponível em: <<http://miguelvaledalmeida.net/wp-content/uploads/2008/06/o-corpo-na-teoria-antropologica.pdf>>. Acessado em: 12 jun. 2018.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Coleção Obras Escolhidas; vol. 1; 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Coleção Obras Escolhidas; vol. 3. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In **Revista Brasileira de Educação**, nº 19; 2010. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acessado em: 6 jun. 2018.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa, Portugal: Editora Instituto Piaget, 1996.

BRASIL. [Resolução normativa n.º 5 / 2009]. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação [MEC / CNE]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 16 jun. 2018.

_____. [Resolução normativa n.º 2 / 2017]. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação [MEC / CNE] (2017). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/>

RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acessado em: 24 jun. 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Coleção Questões da Nossa Época; vol. 20; 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora G.E.N. / L.T.C., 2017.

MALUF, S. W. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. *In Revista Esboços: Dossiê Corpo e História*, v. 9, nº 9, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563/9837>>. Acessado em: 11 set. 2018.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2015.

MAYALL, B. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. *In* CHRISTENSEN, P. e JAMES, A. (orgs.). **Investigando com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1984.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. Campinas (SP): Editora Papirus, 1994.

_____. **O Si-mesmo como Outro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In* MARTINS FILHO, A. J. e PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com as crianças à complexidade da infância**. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2011.

FIGUEIREDO PIMENTEL: DO NATURALISMO À BIBLIOTHECA INFANTIL

Soyane da Silva Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ,
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro- Rio de Janeiro

Janahina de Oliveira Batista

Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Uerj,
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro- Rio de Janeiro

RESUMO: Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) foi um jornalista, cronista, romancista, folhetinista e literato que ficou muito conhecido no final do período oitocentista e no início do novecentos por suas obras naturalistas que eram confundidas com os chamados “romances para homens” ou “romances de sensação” (EL FAR, 2011). Do mesmo modo, por compilar e organizar concomitantemente livros que compunham a Bibliotheca Infantil da Livraria Quaresma & C. O intelectual recebeu diversas críticas destinadas aos seus títulos, que foram publicadas em periódicos de grande circulação da época, como em *O Paiz*, por exemplo. Neste trabalho tem-se por objetivo fazer uma comparação entre críticas que eram publicadas em periódicos nos anos finais do oitocentos e início do novecentos (1893-1910), que eram dirigidas a sua escrita Naturalista, estabelecendo-se um contraponto com as críticas que eram atribuídas aos seus “divertidos

e curiosos livros destinados a fazer passar algumas horas de regalo aos pequeninos” (*O Paiz*, 28/09/1910 p, 2).

PALAVRAS-CHAVE: Alberto Figueiredo Pimentel; Bibliotheca Infantil; Literatura; Naturalismo

ABSTRACT: Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) was a journalist, chronicler, novelist, pamphleteer and writer who became well known at the end of the nineteenth century and in the early twentieth century for his naturalistic works that were confused with so-called “novels for men” or “sensation novels” (EL FAR, 2011). In the same way, for compiling and organizing concomitantly books that made up the *Bibliotheca Infantil* of *Livraria Quaresma & C.* The intellectual received several critics for his titles, which were published in periodicals of great circulation of the time, as in *O Paiz*, for example. The purpose of this paper is to compare critiques that were published in periodicals in the late nineteenth and early twentieth centuries (1893-1910), which were directed to his writing Naturalist, establishing a counterpoint to the criticisms that were attributed to his “fun and curious books intended to spend a few hours of gift to the little ones” (*O Paiz*, 28/09/1910 p, 2).

KEYWORDS: Alberto Figueiredo Pimentel; Bibliotheca; Literature; Naturalism

1 | INTRODUÇÃO

Os periódicos são um espaço de diálogos e de multiplicidade discursiva, onde é refletida, mesmo que de maneira embrionária, a opinião de vários segmentos da sociedade. Para entendermos o contexto em que se inseriam os jornais do século XIX, é necessário que leiamos o jornal como um todo, pois uma notícia que aparentemente está sem sentido pode ser esclarecida em outro texto divulgado no mesmo jornal (SILVA, apud BARBOSA, 2007).

As primeiras análises críticas feitas no Brasil quase sempre eram escritas por folhetinistas, que se empenhavam em descrever as obras de seus colegas de profissão. De acordo com Ubiratan Machado o costume de folhetinistas comentarem sobre livros recém-lançados prosseguiu até o final do Romantismo, quando houve o surgimento de uma crítica literária no Brasil (SILVA, apud MACHADO 2010, p.278). É importante salientar que a profissionalização da crítica literária nasceu na mesma época em que houve o surgimento da literatura naturalista e o crescimento da imprensa (MENDES, 2008).

As obras de gênero naturalista eram as que mais recebiam críticas em periódicos por conta de sua fama. Esses romances possuíam um estilo narrativo singular. Alguns autores faziam descrições explícitas, outros apenas se referiam a “beijos velados e falas de suspiro” (EL FAR, 2011, p.19). Contudo, por saírem dos padrões estilísticos de boa conduta da época, adquiriram, nos anúncios de jornais, o rótulo de “romances para homens”. Este tipo de leitura, como o próprio nome já elucida, deveria ser proibida para as mulheres daquela época, pois aquelas eram vistas “como pessoas de personalidade frágil, por isso suscetíveis aos encantos da narrativa” (Idem, p.18).

2 | FIGUEIREDO PIMENTEL E O NATURALISMO

Alberto Figueiredo Pimentel, nascido em Macaé (RJ), lançou sua carreira publicando em formato de romance-folhetim *O Artigo 200* no jornal niteroiense *Província do Rio* em 1889 utilizando o pseudônimo Albino Peixoto. O folhetim que fazia referência ao artigo 200 do *Código Criminal do Império*, lei de 16 de dezembro de 1830 que tratava do crime de infanticídio, proibindo o aborto provocado por drogas ou outros meios, era supostamente verídico, pois Figueiredo dizia que era baseado na vida de uma moça que morava em Niterói. A história relatava as vivências de Maricota, uma jovem de dezoito anos que se envolve com o seu primo distante Mário, que veio ao Rio de Janeiro estudar farmacologia e, ao decorrer da trama, ela acaba engravidando do mesmo e morrendo ao ingerir um abortivo preparado por ele. A história foi interrompida antes do término devido aos diversos pedidos dos leitores e do cancelamento de assinaturas. Apenas em 1893 o romance-folhetim naturalista foi completamente publicado com o título *O Aborto* por Pedro da Silva Quaresma (1863-1921), proprietário da Livraria do povo, no Rio de Janeiro, tendo sucesso de vendas

com quase 7.000 exemplares vendidos em apenas três meses (CATHARINA, 2013; EL FAR, 2011; MENDES & VIEIRA, 2014).

Nos anúncios que eram publicados no jornal *O Paiz* sobre a obra *O Aborto* citava-se Zola como referência de literatura naturalista e como base utilizada para a escritura da mesma. Logo Figueiredo Pimentel tornou-se o “Zola da Praia Grande” (MENDES, 2015, p.7), fazendo menção ao francês Émile Zola (1840-1902), idealizador da estética naturalista no campo literário e formulador do romance experimental, com teor científico e materialista. Zola buscava fazer a junção da literatura com as análises científicas, baseando-se nos ideais de ciência de sua época, como, por exemplo, a teoria da evolução de Darwin, tendo por objetivo escrever não apenas mais um romance, mas sim um estudo minucioso do homem e da moral. Ele acreditava que os personagens e enredos deveriam ser pautados em aspectos científicos semelhantes aos utilizados em experiências de laboratório. O homem era reduzido a uma pulsão incontrolável “determinada pelo meio, hereditariedade e pelo momento histórico”. Em seus “romances realistas” eram abordados temas como fome, violência, doença e prostituição como meio de subsistência (CARVALHO, 2011, p.108).

Em vinte e seis de março, de 1893 é publicado um artigo crítico no periódico *O Paiz*, assinado pelo pseudônimo Caliban, fazendo menção ao romance *O Aborto*. O colunista diz que não citaria o título da obra para não ferir a castidade da coluna em que escrevia. Ele diz que “aos que lerem o título parecerá que se trata de uma obra incompleta, saída à luz fora do tempo, sem forma precisa, sem sexo, sem palpitação, sem pés nem cabeça (...). É justamente o contrário. (...) Tem ação, tem cor, tem desenvolvimento, tem alma”. O crítico aponta ainda para a escrita que foi utilizada, dizendo que “há cenas que fariam corar o sol se o astro tivesse a fortuna ou a desgraça de conhecer as letras do alfabeto”. Ele recomenda que aqueles que possuíam “olhos puríssimos e espírito imaculado” não deveriam efetuar este tipo de leitura. Por fim ele conclui dizendo que Figueiredo deveria “depurar-se” e escrever um novo livro com a mesma competência com que escreveu *O Aborto*, só que “mais puro e menos preocupado com o escândalo” (*O Paiz*, 26/03/1893, p.1).

Figueiredo Pimentel era um jovem escritor que não possuía uma carreira literária antes de ingressar nos jornais. Desta forma seus romances possuíam características que se faziam presentes no gênero jornalístico, como o “realismo”, por exemplo, sendo que para muitos escritores renomados de sua época o gênero era visto como uma forma inferior de escrita, devendo estar desta maneira separado da literatura para que não houvesse uma “contaminação” (MENDES & VIEIRA, 2014, p.123).

O segundo romance naturalista de Figueiredo Pimentel intitulado *Um canalha* foi editado pela livraria Laemmert, no Rio de Janeiro, no ano de 1895. A história transcorre em 1880 e narra a vida do advogado mineiro Dr. Guarani Cardoso, desde sua época de faculdade até o seu suicídio. Nesta obra, a partir da análise feita das críticas que eram publicadas a respeito de seus títulos, parece que Figueiredo Pimentel segue o conselho do cronista Caliban, não realizando citações tão explícitas como o fez

em *O Aborto*, rendendo-lhe críticas que foram divulgadas nos periódicos de grande circulação da época.

No dia seis de agosto de 1895 é publicada na primeira página do periódico *A Notícia* uma crítica de Valentim Magalhães endereçada à Figueiredo Pimentel. No artigo, que foi assinado como V. Valentim tece críticas ao livro *Um Canalha* (1895). O articulista faz três observações, dizendo que foi uma decepção. A primeira é referente à capa do livro que continha um globo com a inscrição Ordem e Progresso e a divisa da República Francesa, sendo que o mesmo diz que em toda a obra não houve nenhuma referência política, que para ele foi uma decepção. Na segunda e na terceira observação o colunista refere-se à fama de Figueiredo Pimentel e à perspicácia do personagem principal.

Segunda decepção. Esperava ter de corar frequentes vezes lendo *Um canalha*, atenta a fama adquirida pelo autor com *O aborto*. Pois, senhores, *Um Canalha* é o mais casto, o mais velado, o mais inocente romance do século. Puro como a neve alpina.

Terceira decepção. Contava que o protagonista do livro fosse um canalha de quatro contados, porém interessante, original extraordinário. E sai-me um canalha banal, vulgar, sem imaginação, sem inventiva, sem audácia nem cinismo fora do comum. E' certo que o autor, fazendo-o tal, podia não obstante, torna-lo interessante e curioso, ou por um estudo minucioso da sua psicologia, ou pela flagrância da observação, pelo estudo vivaz da verdade. Nada disso fez, porém (*A notícia*, 06/08/1895, p.1).

A crítica literária principalmente no século XIX e no início do XX possuía o poder de denigrir a imagem do autor, prejudicá-lo ou reerguê-lo, colaborar com aquele que estava sendo avaliado devido às críticas serem veiculadas em jornais, sendo que estes tinham uma forte potência naquele período. Para Machado de Assis, quando uma crítica é bem realizada, ela tem a capacidade de incentivar o surgimento de obras melhores, por estimular, guiar o escritor e corrigir (SILVA, 2014, p.10). De acordo com Marques de Carvalho uma obra que exigiu dedicação e esforço de seu autor não deve ser depreciada esteticamente e literariamente em poucos minutos por uma crítica mal realizada. Ele ainda evidencia que as análises críticas que proferem insultos ao literato não geram nenhum efeito sobre o leitor, pois o crítico perdeu o foco da obra e se empenhou em insultar a imagem do autor, já quando a apreciação é bem realizada, com cautela e equilíbrio, pode causar um bom resultado tanto no leitor, quanto no escritor (Idem, 2014, p.11).

Este tipo de crítica, em que há uma acusação de superficialidade, é uma forma de impostura literária, ocorrendo desta maneira uma elitização da literatura.

3 | O CONCEITO DE INFÂNCIA NOS ANOS FINAIS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

O século XIX foi marcado por grandes mudanças no que tange à cultura, política, economia e o social. Dentre estas se destaca a consolidação do capitalismo nos países

centrais e nos países periféricos, como o Brasil. Nesse contexto a infância passa a receber novos olhares, pois, entre os anos de 1850 a 1950, tem-se mudanças no que diz respeito ao conceito de infância e ao desenvolvimento das ciências humanas que buscavam através do conhecimento científico a compreensão dessa fase da vida humana.

A noção de infância, agora, passa pelo crivo dos conceitos técnicos e científicos. Essa análise é respaldada e analisada à luz da Psicologia, da Sociologia, da Medicina, dentre outros campos do saber, passando a emitir um parecer científico a respeito dessa fase da vida humana, adquirindo estas constatações uma maior respeitabilidade frente à sociedade (CORDEIRO & COELHO, 2007, p. 885).

É importante salientar que, ainda que os avanços tenham ocorrido, o cotidiano das crianças ainda era estabelecido e norteado pelo mundo dos adultos.

Em meados do século XIX, no Brasil, circulam os primeiros livros de Literatura infanto-juvenil, atendendo as necessidades de uma escrita específica com uma linguagem diferenciada e acessível ao público alvo, tendo por princípio corresponder aos padrões sociais e civilizatórios da época. Os livros importados eram traduzidos e adaptados por autores brasileiros, como Coelho Neto e Olavo Bilac, e vendidos nas livrarias. As editoras investiam em volumes refinados. Portanto tinham um público definido, visto que quem podia apropriar-se desta literatura era a alta sociedade.

Das livrarias que se dedicavam a editar livros para o público jovem brasileiro destacam-se a Livraria Garnier, a Casa Francisco Alves, a Editora Laemmert e a editora Quaresma. Estas ganhavam espaço no mercado editorial carioca que se intensificava visivelmente. Localizavam-se no mesmo quarteirão, na Rua do Ouvidor e adjacentes. Segundo El Far (2004), era um “centro literário” na cidade do Rio de Janeiro onde se reuniam a alta sociedade e os reconhecidos homens das letras.

Conforme Leão, a livraria Garnier foi a editora pioneira na produção de livros para o público infantil brasileiro (2007, p.15). Ela editava obras clássicas europeias que possuíam grande sucesso comercial em seus países natais, como os contos de Charles Perrault e as Aventuras de Robinson Crusóé. Todavia os caminhos da literatura infantil brasileira obtiveram maior avanço a partir dos anos de 1890, quando a editora Quaresma & C., proprietária da Livraria do Povo, inovou criando uma Bibliotheca Infantil com livros de baixo custo econômico, que era dirigida pelo “laureado e popular” escritor Figueiredo Pimentel. Nela poderiam ser encontrados uma série de livros para crianças com um “estilo simples, em linguagem fácil e coerente, sem frases rebuscadas e termos difíceis”, que tinham por objetivo despertar nas “almas juvenis o amor pela pátria, o culto da família, a compaixão pelos desgraçados e o afeto pelos animais”. Os volumes que compunham o acervo eram o: *Teatrinho infantil*, *Álbum das crianças*, *O castigo de um anjo*, *Historias do arco da velha*, *Historias da baratinha*, *Historias da avozinha*, *Contos da carochinha* e *Os meus brinquedos* (*O Paiz*, 15/06/1897, p.7). Esta iniciativa permitiu a estabilização de uma cultura literária para a infância e juventude.

Dada à fama do autor de escritor de “livros de escândalo”, muitos pais ficavam

receosos em adquirir seus exemplares. Desta forma, nas propagandas, os livros infantis eram descritos como os “melhores livros para crianças”, mais “puros” e “virtuosos”, tendo por objetivo amenizar a reputação do escritor. Estes anúncios eram veiculados nos jornais diversas vezes ao mês.

O Aborto, o primeiro romance de Figueiredo Pimentel, fez com que fosse criado ao redor do seu nome literário um cordão vigilante de sanidade moral pelos pais cautelosos, em proveito dos filhos que, no entanto, tem às vezes, em outros livros e jornais, coisas verdadeiramente descabeladas, como se diz no vulgar admitindo que a moral seja entendida como figura de reclame para os tônicos de tocador (*A notícia*, 28/08/1895 p.2).

As coleções editadas pela Quaresma & C. possuíam preço popular e título convidativo, desta maneira tornaram-se sucesso de vendas. Os livros continham ilustrações e gravuras que encantavam crianças e adultos. Seu êxito em suas coleções se dava tanto pelo seu empenho publicitário, pois fazia divulgações de suas obras nos periódicos da época, como no Jornal *O Paiz*, como também pelo seu empreendedorismo. Mas principalmente pela sua dedicação a uma população ignorada e pela sua contribuição para a invenção da literatura infantil nacional que ficou conhecida em todos os cantos do Brasil. De acordo com Leão, “Suas edições eram vendidas nos circos de cavalinhos, nas festas e feiras, nas ruas, nas calçadas” (2007, p. 19).

Em virtude deste cenário, as editoras buscavam novos artifícios de venda, já que o livro barato ganhava um número cada vez maior de adeptos. El Far afirma que se esperava o nascimento de um novo público na cidade do Rio de Janeiro “que passasse a ver o livro não como uma mercadoria de luxo, reservada ao cultivo do saber erudito, mas, também como um produto acessível, destinado à informação, ao passatempo e a curiosidade passageira” (2004, p.3), ou seja, essas editoras queriam expandir o seu número de consumidores.

A editora Garnier e a livraria Quaresma foram das que iniciaram esse processo de popularização da literatura. Segundo El Far, a editora Garnier tinha lançado em 1873 coleções que se “formatava a qualquer bolso que não seja do colete” (2004, p.6). Em contrapartida Pedro da Silva Quaresma foi responsável pela publicação de livros baratos em grandes quantidades naquele período. Assim cria-se um mercado editorial destinado a um novo público.

Quando Alberto Figueiredo Pimentel lança *O Castigo de um anjo*, sexto livro para compor a coleção da *Bibliotheca Infantil* da Livraria do povo da editora Quaresma & C, que foi uma tradução e adaptação para o português de um livro escrito pelo russo Leon Nicolaievitch Tostói (1828-1910), que foi prefaciada pelo mesmo, sai uma nota crítica divulgada no jornal *O Paiz* dizendo que o prefácio ajudou Figueiredo Pimentel a defender-se das acusações que haviam lhe feito, entre outros, por Valentim Magalhães, pois Tostói garantia que os livros para as crianças possuíam boas doutrinas. A nota ainda enfatiza que não havia nenhuma coleção destinada às crianças que se podia comparar, visto que todos poderiam efetuar a leitura independentemente da idade e

aprenderiam sobre “os belos ensinamentos da verdadeira doutrina cristã, a ingênua, a pura, a primitiva moral de Jesus” (*O Paiz*, 08/01/1897, p.2).

Utilizando o pseudônimo Ecila Worms, Júlia Lopes de Almeida tece críticas ao livro *Contos da Carochinha* na coluna A Moda, do jornal *O Paiz*. A cronista diz que tem um menino que sempre lhe pede livros e decidiu comprar-lhe um exemplar. Mas, antes de entregá-lo, efetuou a leitura. Ela diz que em todo o livro poderiam ser encontrados erros, as frases eram “barbaras” e a “linguagem mastigada”, que para ela retirava toda a “graça natural da fantasia”, tornando desta maneira um “livro de deleite em um livro de perversão”. Ela ainda ressalta que “dá-lo a uma criança seria um crime” e que todos os livros que circulavam no Brasil e que eram destinados às crianças poderia ser encontrados o “mesmo relaxamento, a mesma pressa, a mesma improbidade literária” (*O Paiz*, 20/01/1899, p.1). Quando Julia Lopes diz que o livro possuía “linguagem mastigada”, ela estava se referindo ao novo método de escrita que Figueiredo formulou para alcançar as crianças de uma maneira mais simples.

Seis dias após, Figueiredo Pimentel escreve um artigo em sua defesa que também foi veiculado no jornal *O Paiz*. Ele diz que a primeira edição dos *Contos da Carochinha* foi publicada em julho de 1894, em um folheto com apenas 40 histórias para crianças; o sucesso foi tão grande que a edição acabou em vinte dias e a editora Quaresma & C. encomendou mais vinte contos para formar um total de sessenta, que foi publicado meses depois em um volume de 323 páginas. Ele diz que devido o sucesso a obra foi “aumentada, revista, corrigida e refundida” e se encontrava na 12ª edição contendo 400 páginas. Frisa ainda que a edição de cada volume que compunha a *Bibliotheca Infantil* era sempre de 5.000 ou 10.000 exemplares, que havia mais de 80.000 livros para crianças com sua assinatura que se espalhava por todo o Brasil. Ele diz que, desde 1893 até aquele momento, isto é, em seis anos, publicou cinco romances, cinco livros de versos, volumes e folhetos populares, formando um total de 32 obras e que no Rio de Janeiro havia sete editores e ele era editado por seis. Ressalta ainda que trabalhou arduamente, conquistando um nome popular no Brasil sem a ajuda de ninguém. Ele conclui que Julia Lopes de Almeida não “tinha assunto” e quis “aniquilar, destruir” sua reputação literária chamando-lhe de “burro ignorante”, que ela fez esta crítica por “inveja”, pois tinham o mesmo ofício e “pretendia talvez monopolizar a literatura infantil” (*O Paiz*, 26/01/1899, p.3).

Em um artigo de opinião escrito no periódico *O Paiz* assinado por F.V., o colunista faz menção aos romances naturalistas de Alberto Figueiredo Pimentel, que para ele buscavam o escândalo e poderiam não ter aparecido. Já ao referir-se aos contos e histórias infantis publicados pelo livreiro, o colunista diz que são os “títulos de honra” do autor. Ele destaca que se pode dividir a atividade de Figueiredo como escritor e jornalista em três partes distintas. A primeira, a de “literatura exagerada e abusivamente realista, de uma brutalidade e de uma irreverência quase degenerescentes”; a segunda de cronista que dita modas femininas, “desde as meias e os sapatos, (...) até os laçarotes, os decotes e os chapéus” e a terceira o de “singelo e (...) interessante, autor de divertidos

e curiosos livros destinados a fazer passar algumas horas de regalo aos pequeninos contando-lhes, com muita habilidade, historietas que os encantam grandemente”. O crítico diz que não acha “sublime esta literatura para crianças, sem que por isso negue os seus valores e os seus méritos”, por ser uma literatura generalizada e por todos os povos a possuírem. Ele cita nomes como o dos irmãos Grimm, de Coelho Neto e Olavo Bilac, que também escreviam trabalhos do mesmo gênero. Ele finaliza dizendo que aplaude vivamente Figueiredo Pimentel pela publicação de seu novo livro *Os meus brinquedos* editado pela livraria Quaresma & C.

A mim me agrada mais ter essa frívola centena de pequenos contos, jogos, peças teatrais, cantigas e sentenças, como *Dedo Mindinho*, *A cadeirinha* (...), que nos evocam cenas, usos e pessoas dos primeiros anos nossos; a mim me agrada mais (creiam que isso é sincero) do que estes versos revoltantemente indignos” (*O Paiz*, 28/09/1910 p, 2).

Não era apenas este articulista que acreditava que os títulos de Alberto Figueiredo Pimentel destinado às crianças e jovens eram as suas melhores composições, havia outros críticos que também argumentavam que suas obras infantis faziam lhes recordar dos “melhores tempos da vida”.

Figueiredo Pimentel foi um escritor proficiente que conseguiu escrever e traduzir concomitantemente em um curto período livros para compor a Bibliotheca infantil e suas obras naturalistas, como podemos observar no quadro abaixo:

| | Romances Naturalistas | Bibliotheca Infantil |
|-------------|------------------------------|---|
| 1893 | O Aborto | - |
| 1894 | - | Contos da Carochinha |
| 1895 | Um Canalha e Suicida | - |
| 1896 | O Terror dos Maridos | Histórias da Avozinha e Histórias da Baratinha |
| 1897 | - | Arco da Velha, Os meus Brinquedos, O Castigo de um Anjo, Historias de Fada, Contos do Tio Alberto, Teatrinho Infantil, O Livro das crianças e O Álbum das Crianças. |

Fonte: EL FAR 2011; LAJOLO & ZILBERMAN 2007; LEÃO 2003.

Segundo Mendes e Leite haviam escritores dominantes que tinham acesso às melhores livrarias e colunas de jornais e estes com “poder para alavancar ou enterrar carreiras” resultaram no esquecimento e na causa do abandono ao polêmico romance naturalista (2015, p.121). Entretanto, de acordo com Franco Moretti (2000), os leitores são um dos protagonistas na formulação do “elemento canônico da literatura”, no

instante em que ficam encantados com a obra e passam a compartilhá-la com outros leitores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como salientamos anteriormente, a passagem do século XIX para o XX traz consigo marcos históricos e uma de suas marcas foi o movimento de nacionalização literária brasileira. Figueiredo dedicou-se a uma literatura popular. Fez sucesso com os polêmicos “romances de sensação” e concomitantemente como percussor da literatura infanto-juvenil.

Com a Literatura Naturalista ou os chamados “romances para homens” do tipo *O Aborto* e *Um Canalha*, Figueiredo logrou sucesso comercial, apesar de caros e, portanto para poucos. Em 1893 a primeira edição de *O aborto* vendeu quase sete mil exemplares, entretanto, mesmo com todo reconhecimento do público, Figueiredo Pimentel enfrentou obstáculos no meio literário. Conforme foi citado anteriormente, a crítica literária tem o poder de denigrir ou erguer a carreira de um escritor. Figueiredo concluiu que ser autor de livros Naturalistas não estava beneficiando a sua trajetória profissional. Então, em 1897 decidiu abandonar este gênero.

Diante disso, dedicou-se a compilar histórias extraídas da tradição oral, tendo como pioneira na literatura infantil a obra *Contos da Carochinha*, que pode ser considerada um clássico, pois se trata de um livro que alcançou grande êxito entre o público infantil e adulto, que tinha um cunho moralizador por ser uma ordem vigente da época, mas que se tornara um livro que permeava o social e o familiar.

De tal modo, o livro *Contos da carochinha* é considerado, nos limites deste estudo, uma obra representativa da literatura infantil no Brasil. Até os dias atuais os *Contos da carochinha*, *Histórias da Avozinha*, *Histórias do Arco da velha* e *Histórias da baratinha* são citados como ditados populares. Por um longo tempo essas histórias continuam vivas na memória do povo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rodrigo Janoni. **Émile Zola e o naturalismo literário**. Revista Urutágua-acadêmica multidisciplinar-DCS/UEM, mai./ago. 2011, p.105-118.

CATHARINA, Pedro Paulo Garcia Ferreira. **De “O artigo 200” a “O aborto”**: trajetória de um romance naturalista. *Letras*, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 23, n. 47, jul./dez. 2013, p.37-58.

CORDEIRO, Sandro da Silva & COELHO, Maria das Graças Pinto. **Descortinando o conceito de Infância na História: do passado à contemporaneidade**. 2007, p.882-889.

EL FAR, Alessandra. **A disseminação do livro popular nas últimas duas décadas do século XIX e a trajetória editorial de Pedro da Silva Quaresma, proprietário da Livraria do Povo**. / *Seminário brasileiro sobre Livros e História editorial*. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/alessandraelfar.pdf>>.

El FAR, Alessandra. **Os romances de que o povo gosta o universo das narrativas populares de finais do século XIX**. Floema, *Caderno de Teoria e História Literária*, jul./dez. 2011, p. 11-31. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/floema/article/viewFile/781/798>>.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LEÃO, Andrea Borges. **Brasil em imaginação: Livros, impressos e leituras infantis (1890-1915)**. Belo Horizonte: INTERCOM- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2003. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP04_leao.pdf>.

LEÃO, Andrea Borges. **Publicar contos de fadas na Velha República: um compromisso com a nação**. São Paulo: Comunicação & Educação, vol.12, n.3, set./dez. 2007, p. 15-22. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37654/40368>>.

MELO, Carlos Augusto de. **As Histórias Literárias do Cônego Fernandes Pinheiro e o Cânone Literário Brasileiro**. *Terra roxa e outras terras. Revista de Estudos Literários*. Vol.9, 2007, p. 57-68. Disponível em <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol9/9_6.pdf>.

MENDES, Leonardo. **O Romance Republicano: Naturalismo e alteridade no Brasil 1880-90**. Uberlândia: *Letras & letras*, jul./dez. 2008, p. 189-207. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewfile/25403/14117>>.

MENDES, Leonardo. **O Zola da Praia Grande: Figueiredo Pimentel e o Naturalismo**. In: *O Aborto romance de Figueiredo Pimentel*. Rio de Janeiro: 7letras, 2015, p.7-14.

MENDES, Leonardo & VIEIRA, Renata Ferreira. **Naturalismo e banalidade em Um canalha (1895), de Figueiredo Pimentel**. *Navegações*. Porto Alegre, vol.7, n.2, jul./dez. 2014, p.116-124. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/viewFile/17128/13150>>.

SILVA, Alan Victor Flor da. **O jornal no século XIX: Um espaço de Diálogos Literários**. *Terra roxa e outras terras. Revista de Estudos Literários*. Vol.28. Dez. 2014, p.8-18. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol28/TRvol28a.pdf>.

Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bdigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>.

A Notícia. Rio de Janeiro, 06/08/1895, Ed. 00202, p. 1.

A Notícia. Rio de Janeiro, 28/08/1895, p. Ed. 002221.

O Paiz. Rio de Janeiro, 26/03/1893, Ed. 03976, p. 1.

O Paiz. Rio de Janeiro, 08/01/1897, Ed. 04480, p. 2.

O Paiz. Rio de Janeiro, 15/06/1897, Ed. 04638, p. 7.

O Paiz. Rio de Janeiro, 20/01/1899, Ed. 05220, p. 1.

O Paiz. Rio de Janeiro, 26/01/1899, Ed. 05226, p. 3.

O Paiz. Rio de Janeiro, 28/09/1910, Ed. 09489, p. 2.

FILOSOFIA E INFÂNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Williams Nunes da Cunha Junior

Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Maceió, Alagoas

Dariely Lays Monteiro de Lima

Faculdade da Cidade de Maceió/FACIMA

Maceió, Alagoas

RESUMO: Como ensinar Filosofia para crianças? Responder a esta pergunta é o que motiva o nosso trabalho. Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, abordamos o conceito de infância do ponto de vista histórico-cultural, buscando entender qual a compreensão de infância ao longo da história até nossos dias. Refletimos ainda sobre a relação filosofia e infância, pensando nos aspectos semelhantes entre esses dois conceitos, tendo na Filosofia e na Infância um mundo de possibilidades. Por fim, pensamos o ensino de Filosofia para crianças, a partir da proposta do filósofo americano Mathew Lipman. Em sua proposta o ensino de Filosofia estimula questionamentos, não sendo, portanto, um ensino de História da Filosofia. Para isso é preciso que o educador faça de sua sala de aula um lugar que ofereça liberdade às crianças, a fim de que elas sejam convencidas a questionar. Aqui, a sua concepção de infância é importante, pois para desenvolver esse trabalho, o educador precisa acreditar na capacidade da criança de dar significado

ao mundo. A Filosofia tem a capacidade de criar crianças livres e autônomas e é isso que se pretende com o ensino de Filosofia para crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino – Filosofia – Infância – Lipman.

ABSTRACT: How to teach Philosophy for children? Answering this question is what motivates our work. To do so, through a bibliographical research, we approach the concept of childhood from the historical-cultural point of view, seeking to understand the understanding of childhood throughout history to the present day. We also reflect on the relationship between philosophy and childhood, thinking about the similarities between these two concepts, having in Philosophy and Childhood a world of possibilities. Finally, we think of teaching Philosophy for children, based on the proposal of the American philosopher Mathew Lipman. In his proposal the teaching of Philosophy stimulates questions, not being, therefore, a teaching of History of Philosophy. For this, it is necessary that the educator make his classroom a place that offers children freedom, so that they are convinced to question. Here, his conception of childhood is important because to develop this work, the educator must believe in the child's ability to give meaning to the world. Philosophy has the ability to create free and autonomous

children and this is what we want with the teaching of Philosophy for children.

KEYWORDS: Teaching – Philosophy – Childhood – Lipman.

1 | INTRODUÇÃO

Num momento em que o ensino de Filosofia se torna cada vez mais tenso, com propostas que visam torná-lo um ensino de seus conteúdos, ministrado por sabe-se lá quem e sabe-se lá o que, pensar num ensino de Filosofia em outro nível de ensino que não os já supostamente consagrados, é um grande desafio.

Pensamos que não é possível refletir sobre o ensino de Filosofia para crianças sem pensar o que é infância, quais as concepções sobre esta fase da vida humana ao longo do tempo, sem levar em consideração suas especificidades. Por isso, nosso trabalho, a partir de uma pesquisa bibliográfica de obras sobre a temática abordada, começa trazendo algumas luzes para pensar a infância. A partir de um viés histórico-cultural, nos tempos históricos e na produção cultural desses tempos, buscamos compreender o que se entende por infância.

Logo de início nos deparamos com a questão de saber se a infância sempre existiu ou é apenas uma invenção moderna. É realmente somente a partir do século XVI que nossa história experimenta o **sentimento** do que seria a infância, com seus tempos próprios e suas particularidades? Mostramos aqui que para alguns historiadores e estudiosos da temática, sim, a infância é uma invenção tardia. Para outros, porém, o que ocorre na realidade não é uma ausência do sentimento de infância, mas sim, que cada sociedade, ao seu modo, possui o seu próprio sentido de infância, sendo possível falar de “infâncias”, e não, “infância”. É com este entendimento de “infâncias” que concordamos.

No Brasil, as políticas públicas da infância aparecem bem tardiamente. Pelo menos enquanto entendimento da infância como uma fase específica, com características peculiares, somente no século XX é que aparecem as primeiras ações efetivas de cuidados com a criança. De modo mais significativo, na década de 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Ademais, nos documentos oficiais do governo que tratam sobre a educação da infância, nesse mesmo período, é possível encontrar a infância como um tempo específico no qual as crianças pensam e sentem um mundo de um jeito muito particular.

No segundo tópico, nos propomos estabelecer uma relação entre a Filosofia e a infância, compreendendo o que esses dois conceitos possuem de semelhanças, sendo uma destas a capacidade de indagar sobre o mundo, criando significados e ressignificando aquilo que nos cerca. Ademais, a capacidade de ambas de estarem repletas de possibilidades, de ser um silêncio do pensamento perene de novidades, de abertura ao estrangeiro, ao diferente, de não ser o acabado, fechado em si.

Essas características da infância, permitem as crianças adentrarem no ensino de filosofia, principalmente pela capacidade de interrogação e questionamento.

Ao perceber este campo de possibilidades, o filósofo americano Mathew Lipman, desenvolve um método próprio para as crianças, pautado no senso inquisitivo que as crianças possuem, um ensino voltado para o estabelecimento de comunidades de investigação na escola. As salas de aula tornam-se comunidades de investigação, a partir de temas da ética, o belo, o bem, a verdade, a justiça. Portanto, não se trata de um ensino voltado diretamente para a história da filosofia, mas para a capacidade de filosofar.

Não é de nossa intenção esgotar este tema ou as reflexões sobre ele. Apenas pretendemos fazer considerações sobre as quais acreditamos importantes dentro da temática do ensino de Filosofia. Acreditamos ainda que é refletindo sobre essa temática que contribuiremos para o andamento das pesquisas no tema, contribuindo assim para a prática deste ensino com as crianças.

2 | PARA PENSAR A INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

2.1 Esclarecendo conceitos

Uma vez que nos propomos pensar a relação entre filosofia e infância, trazendo algumas considerações sobre o ensino da filosofia para crianças, acreditamos que se faz necessário, a partir de uma reconstrução histórica e cultural, pensar o conceito de infância. Como, ao longo da história humana, de suas representações culturais, a infância foi pensada, imaginada?

Antes de mais nada, é preciso considerar que o próprio conceito de infância é algo relativamente recente. É entre os séculos XVII e XVIII que ele aparece como uma categoria social (BERNARTT, 2009), embora a conscientização da infância como uma fase da vida com características próprias já comece a aparecer um pouco antes, por volta do século XVI.

Alguns teóricos da infância, como Ariès (1981) chegam a negar a existência da infância, nos períodos que entendemos como Antiguidade e Idade Média. Já outros entendem que, na verdade, todas as sociedades tinham uma concepção de infância, como Stearns (2006) e Heywood (2004), os quais corroboram com a ideia de diferentes concepções de infância em tempos e lugares distintos, o que nos leva a pensar em “infâncias” e não “infância” (LUSTIG *et al.*, 2017, p. 10).

Ademais, seria preciso admitir a diferença entre o conceito de criança e de infância, sendo à primeira vista como um sujeito histórico, social e cultural, se referindo, portanto, a um grupo de pessoas; enquanto a segunda se refere a uma das etapas da vida de uma pessoa (LUSTIG *et al.*, 2017).

Diante do exposto, esclarecemos nossa postura nesse artigo que é o de pensar que a infância sempre existiu, embora tratada de maneiras diferentes de acordo com o tempo, o lugar e a condição social em que a criança estivesse inserida.

2.2 Infância: história e sentidos

Na Antiguidade, encontramos em Platão um referencial para nos aproximar da ideia de infância presente naquela sociedade de seu tempo. A infância é vista como o momento de inferioridade, é apenas aquilo que antecede à fase adulta, mas como um momento de preparação para esta, e não com características peculiares.

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302 *apud* LUSTIG *et al.*, 2017, p. 04).

A infância é vista como possibilidade, como um *perene vir-a-ser*, portanto, não é nada ainda, apenas em potência. Aqui encontramos a ideia da infância como o tempo do imperfeito, da ignorância, do não saber (KOHAN, 2015). Ora, numa sociedade em que a palavra desempenhava tamanha importância, numa sociedade em que o cidadão se destacava pela representação discursiva na *ágora*, não falar ou não ter direito a fala, o tornava um invisível, quase um não-ser.

Essa compreensão da infância como algo menor, pode também ser encontrada no diálogo *Górgias*. Ali, num diálogo entre Sócrates e Cálicles, este deixa transparecer esse entendimento ao acusar o filósofo de assumir uma postura infante porquanto filosofar não caberia bem aos adultos, os quais deveriam se ocupar de coisa mais séria, como a política, isto é, os assuntos da *pólis* (KOHAN, 2015).

Na Idade Média, a infância quase desaparece. Não há crianças neste período. Nas representações artísticas da época, por exemplo, as crianças simplesmente não são representadas. Os anjos, retratados mais tarde como crianças, são nesta época representados como adultos (LE GOFF, 1983). A infância é o tempo do invisível.

As crianças são, então, vistas como adultos em miniatura. Nas vestimentas, isso se torna evidente. Não há diferenciação nas roupas de adultos e crianças. Ao dominar as palavras, aproximadamente aos sete anos, a criança já é considerada adulta. Já pode trabalhar ou aprender a lutar.

Esta Idade Média utilitária, que não tinha tempo de se apiedar nem se maravilhar diante da criança, mal as via. Já disse que não havia crianças na Idade Média, mas apenas pequenos adultos (...) Apenas saídas de perto das mulheres, onde seu pueril não era levado a sério, eram lançadas na fadiga do trabalho rural ou na aprendizagem militar (LE GOFF, 1983, p. 287).

É a partir do século XVII que a infância começa, de fato, a ser entendida como uma etapa de vida diferente. A partir daí o modo de vestir das crianças começa a se diferenciar. Além disso, já é possível perceber suas representações nas obras de arte. A infância começa a exigir mais cuidados. A criança ganha novos espaços, novos cuidados. E a escola será uma prova maior disso.

A obra do filósofo Jean-Jacques Rousseau, *Emílio* ou *Da Educação* (1762), representa uma nova concepção da infância como um período diferente. Nela, o filósofo

ressalta que a criança deve ser vista em seu próprio mundo e não como uma mera projeção do adulto. É necessário que a criança seja respeitada em sua capacidade criativa e imaginativa (LUSTIG *et al.*, 2017).

É a partir do estabelecimento de valores morais e condutas com relação à criança que a construção social da infância se concretiza (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2017, p. 07). São essas concepções morais que irão orientar as escolas durante muito tempo, inclusive no Brasil, como veremos adiante.

Como podemos perceber, em todos os momentos abordados, seja por um viés histórico ou por um viés cultural, a infância não deixa de existir. Seja vista como um tempo inferior, seja vista como quase não existente, reduzida apenas ao período da não-fala (*infans*), seja como um período em que a criança possui suas características próprias, não a partir do mundo adulto, mas a partir de seu próprio mundo. Portanto, devemos falar em uma abordagem das infâncias.

2.3 Infância e políticas públicas

No Brasil colonial, a diferença de tratamento à infância estava diretamente relacionada com a condição social da criança (BERNARTT, 2009). Com relação à educação, por exemplo, esta era garantida aos filhos dos mais abastados da sociedade, enquanto para os demais, quando se oferecia, era o mais simples e básico, muitas vezes voltado à educação para o trabalho.

O que se segue daí, passando pelo regime imperial, depois republicano, é uma série de reformas educacionais, as quais muito pouco ou nada alteraram significativamente enquanto políticas públicas para a infância. No período que chamamos de primeira república, começam as primeiras políticas voltadas para o cuidado com as crianças, são elas alvo das ações higienistas.

Em 1919, cria-se o Departamento da Criança no Brasil, o qual deveria ser responsabilidade do Estado, contudo, acabou sendo mantido por doações (BACH; PERANZONI, 2014). Já na década de 1940, surge o Departamento Nacional da Criança, o Serviço de Assistência a Menores, além da criação do Fundo das Nações Unidas para a Educação da Criança – UNICEF, em 1946 (BERNARTT, 2009).

A Constituição Federal de 1988 estabelece o atendimento escolar das crianças como direito social. E, finalmente, um marco na legislação sobre criança é a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069, em 1990. A criança aparece, então, como cidadã de direitos, dotada de necessidades próprias e capacidades, as quais, por meio da educação, deveriam ser desenvolvidas.

Com relação à educação das crianças, os documentos oficiais afirmam a capacidade das crianças de sentir e pensar o mundo de um jeito próprio. Por meio das diversas linguagem, as crianças demonstram o quanto podem ter ideias originais sobre mundo que as cerca (CALDEIRA, 2017). Isso se encontra bem explícito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Destacaremos, então, algumas das características apontadas por estes

documentos oficiais sobre a educação infantil, características estas essenciais para um salutar filosofar: a criança deseja, aprende, narra, questiona, produz cultura, manifesta seus interesses. Em suma, alguém que tem seu jeito próprio e bem característica de ver o mundo.

Nosso objetivo, nesse primeiro momento, foi pensar sobre o conceito de infância, sobre como este conceito se desenvolveu, a partir de um viés histórico e cultural, como se pensou a infância ao longo de nossa história brasileira, incluindo o que nos dizem os documentos nos dias atuais. Ainda que de modo não tão profundo e abrangente, foi possível perceber como há diferentes concepções de infância, desde a infância como incompletude e etapa inferior até a infância como período de criação, significação e ressignificação do mundo.

Ao que nos parece, a infância parece ser um momento muito propício para a criança desenvolver a atitude filosófica, por meio da capacidade de investigação, questionamento, curiosidade, elementos tão próprios dessa fase. “(...) a infância é quase uma condição da filosofia” (KOHAN, 2015, p. 217). Portanto, passemos agora a pensar sobre a filosofia para crianças.

3 | FILOSOFIA E INFÂNCIA: POSSÍVEIS RELAÇÕES

Neste tópico de nosso trabalho, queremos pensar nas possíveis relações entre esta fase da vida, repleta de características próprias, algumas delas já mencionadas neste artigo, e a Filosofia, como essa potência do pensamento, assim como a arte e a ciência. Para tanto, vamos tomar como referência umas das produções de Kohan (2015), na qual tão brilhantemente faz uma analogia entre esses dois conceitos.

A origem da palavra infância se encontra no latim *infantia*. O infante é o não-falante, mas, não apenas o não falante, ele é aquele que ainda não pode elaborar logicamente o enunciado capaz de expressar o pensamento. Ainda mais, é o silêncio que precede ao discurso, na organização do raciocínio.

Entre os muitos sentidos que se têm dado à infância, apresento um: a *infantia* como a diferença entre o que pode e o que não pode ser dito, o indizível, algo perdido que habita imperceptivelmente o dizível como sua sombra, seu lembrete, um não dito que obra como uma condição para que se possa dizer algo com sentido (KOHAN, 2015, p. 223).

Antes de ser dito, o discurso é pensado. Esse silêncio que o antecede é a infância. Contudo esse silêncio não é ausência de pensamento. Pelo contrário, é um não dito perene de significação e ressignificação do mundo. Eis a infância. Mais ainda: é um silêncio abundante de possibilidades. A infância é possibilidade. É condição para o surgimento do novo. E é essa condição que deve permear o trabalho pedagógico do professor de filosofia, como outrora dito.

A Filosofia, o que significa então? O que tem a ver com infância? Tem muito a ver, pois é ela também a infância do pensamento. É ela esse não acabado, não conclusão

de nada. Por isso mesmo, condição para outros possíveis, para descoberta de outros novos. É infância. Talvez por isso mal vista, não muito bem quista, inútil, sem muito de importante para oferecer. Mais que isso: desestabilizadora, inquietante, incomoda.

Por suas características tão aproximativas, não poderia mesmo a Filosofia contribuir significativamente com a valorização da infância? É preciso levar a sério os questionamentos inquietantes que vêm das infâncias reais, é preciso ajuda-las a descobrir os significados de seu viver dando-lhes voz, espaços, linguagens, trazendo à luz seu universo simbólico, suas emoções, sua imaginação (ARROYO, 2013). E como pode a Filosofia contribuir para isso!

A Filosofia possui seu jeito próprio de pensar o mundo, as coisas, os fenômenos. A infância também o tem. A Filosofia carrega um universo de possibilidades, de significações. A infância também é este universo de mundos possíveis, é oportunidade de infinitas criações. Se a Filosofia incômoda, é porque questiona, é inquisitiva. A criança infância também o é, deseja saber e sempre saber o porquê. A Filosofia e a infância nos molestam porque nos levam a reconhecer nossa ignorância e podem colocar em questão nossa maturidade profissional, teórica e pedagógica.

Portanto, se faz primordial – por ser realmente a primeira fase da vida e a primeira fase escolar – reconhecer na infância todas as suas potencialidades, não podemos ignorar a riqueza que esta fase da vida carrega em si. “Quando não se reconhece a infância, a educação e a docência não conseguem se reconhecer” (ARROYO, 2013, p. 183). E a filosofia, por certo, pode contribuir nesse reconhecimento!

4 | POR UMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Em circunstâncias atuais percebemos uma desvalorização da filosofia enquanto matéria educativa em nosso país, porém a mesma é de grande importância para os nossos educandos ainda em formação social e política. O ensino de tal matéria deveria estar presente desde o início da vida escolar, pois é ainda quando criança que começamos a questionar.

A filosofia na grade curricular da escola primária viria estimular estes questionamentos, os quais constituem-se como prática de filosofar ainda não aperfeiçoada, e na maioria das vezes interrompidos. “Trata-se, na proposta de filosofar com crianças, de trabalhar para que essas interrogações ou questões não sejam amortecidas” (LORIERI, 2014, p.99).

O dever do educador, enquanto professor de filosofia para crianças, seria dar-lhes liberdade de expressão, convida-las a pensar, a questionar e se questionar, e nesse ambiente de liberdade de pensamento desenvolver o pensamento crítico e reflexivo. Ele deve estar ciente de que a criança tem a capacidade de formar suas próprias opiniões a partir de uma reflexão própria.

Se pudermos, de algum modo, preservar o seu seno natural de deslumbramento,

sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva aos seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN, OSKANIAN e SHARP *apud* LORIERI, 2014, p. 101).

Lorieri (2014) denomina essa filosofia para crianças de iniciação filosófica ou de sensibilização destas para o trabalho de filosofar. O que seria tomar a criança que já tem suas próprias interrogações e fazer com que ela se sinta à vontade para levar esses porquês à sala de aula. O autor afirma ainda que nessa sala de aula devem ser criados momentos para essa educação filosófica. Nesses momentos podem ser usados recursos como teatro, literatura, filmes pequenos, objetivando a melhora do pensar. Este seria o papel do educador no ensino de filosofia para crianças.

Um dos filósofos que acreditam na necessidade da filosofia na infância é Matthew Lipman. Ele foi o criador de um recurso para essas aulas, as denominadas assim por ele, novelas filosóficas. É interessante, pois os personagens dessas novelas são crianças que tem questões filosóficas, e estas investigam as respostas dadas a elas e também as questões. “Espera-se que crianças, ao lerem em conjunto as novelas filosóficas se sintam provocadas a explicitar suas próprias questões” (LORIERI, 2014, p.102). Estas novelas seriam usadas pelas crianças naquele momento de liberdade de pensamento que falamos acima, são um recurso do currículo criado por Lipman. Os diálogos criados pelo filósofo trazem temas com a ética, o belo, o bem, a verdade, a justiça. Ele acredita que a filosofia infantil é capaz de formar crianças críticas e de autônomas.

A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída. (LIPMAN, 1995, *apud* LORIERI, 2014, p.105).

Ele também traz pra os seus leitores a necessidade da transformação da sala de aula em comunidade de investigação, ou seja, a uma aula de filosofia não seria uma sala de aula comum, mas sim, comunidade (de maneira que as crianças se sintam em comunidade), para que todos se sintam bem em expressar seus questionamentos que serão provocados através das novelas, e assim ao expressá-las, sejam respondidas de acordo com o pensamento das pessoas da comunidade (as crianças), sendo analisadas por todos, tanto as perguntas quantas as respostas, para que assim cada um tenha sua resposta a partir de um pensamento crítico reflexivo.

Observamos que Lipman tem todo um currículo de como ministrar e o que usar nessas aulas de filosofia para crianças, que é muito bem elaborado, e até plausível, porém criado para a realidade de seu país. Nós temos um país de cultura diversa e de realidade diferente do país de Lipman. Para nossas crianças talvez esse currículo não desse tão certo. Contudo, sabemos que é de grande importância e necessidade que desde já a filosofia esteja presente na educação infantil de nosso país, como obrigação curricular, então é relevante que criemos o nosso próprio currículo, o nosso próprio material, de acordo com a nossa cultura, a nossa realidade, de acordo com as

peculiaridades de nosso país. E que o mais breve possível seja implantada nas salas de aulas das escolas primária.

Sobre a formação dos professores que irão ministrar estas aulas, Lipman afirma que o docente para o ensino de Filosofia com crianças deveria ter uma formação em quatro estágios: 1º preparo de monitores; 2º estágios de exploração do currículo; 3º o estágio modelador; 4º estágio de observação. Ademais, deveria ter um conhecimento amplo na área de filosofia.

... às vezes os professores tem cursos de filosofia da educação. [...]. Mas tais cursos são inúteis no que se refere a prepara o professor para incentiva as crianças a pensarem filosoficamente. Um curso universitário de filosofia não prepara o professor para traduzir conceitos e terminologias da filosofia de uma maneira que as crianças possam entende. (LIPMAN, 2001, p.74 *apud* CIRINO, 2014, p. 151).

A partir dessas colocações percebemos que para Lipman o docente de pedagogia ou de filosofia não poderia ministrar essas aulas, mas que apenas profissionais formados na educação de filosofia para crianças seriam capacitados para exercer tal função. Enquanto pesquisadores da filosofia para crianças, discordamos que seja necessário tal formação específica, pois acreditamos que docentes de pedagogia, os quais tem enquanto professores de crianças a função de ministrar aulas sobre diversas áreas do ensino, também tem a capacidade de ensinar filosofia desde que a matéria esteja em sua grade curricular enquanto ainda acadêmicos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos na infância como esse tempo peculiar, de características próprias, as quais devem ser valorizadas e respeitadas. A criança, nessa fase de sua vida, pode aventurar-se nos questionamentos que a Filosofia tende a potencializar. Isso não seria retirar da infância sua especificidade? Não seria corroborar para uma “adultização” da criança? Cremos que não. Uma vez que não se trata de levar informações para as crianças, antes sim, estimular algo tão próprio delas na descoberta do mundo: sua capacidade inquisitiva.

Para tanto, se faz necessário que o educador veja a infância não como uma fase de carência, de ausência, na qual ela nada tem a dizer, ou nada pode fazer. É preciso que o educador tenha ciência das capacidades da criança, e como um mediador, promova na sala de aula um ambiente de liberdade para que as crianças se sintam à vontade para questionar.

As novelas filosóficas podem ser um meio para esse ensino, como propõe Lipman. Contudo, é preciso que o professor de Filosofia para crianças tenha a capacidade para criar seu próprio material, ainda que tomando por base o material já elaborado pelo filósofo americano. Consideramos essencial a adaptação da proposta de Lipman para o contexto no qual a proposta será aplicada.

Por fim, consideramos, com relação a proposta do filósofo americano sobre os

professores passarem por uma formação específica para Filosofia com crianças algo não tão essencial assim, desde que o docente tenha tido um contato com a Filosofia da Educação na sua formação acadêmica. É preciso sim, que o professor tenha familiaridade com a Filosofia e com o filosofar.

A Filosofia tem essa capacidade de criar crianças livres e autônomas, e é por isso que defendemos um ensino de Filosofia voltado para as crianças, respeitando aquilo que lhes é próprio. Ora, se a educação tem por tarefa o destino do pensamento humano, ela deve ensinar às crianças como pensar. E porque não fazer isso com a Filosofia?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BACH, Eliane Loreni; PERANZONI, Vaneza Cauduro. “A história da educação infantil no Brasil: fatos e uma realidade”. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, nº 192, 2014.

BERNARTT, Roseane M. A Infância a partir de um olhar sócio- histórico. IN: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: PUC, outubro, 2009.

CALDEIRA, Laura Bianca. **O conceito de infância no decorrer da história**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

CIRINO, Maria R. Dantas. “Filosofia com crianças: estratégia para o pensar bem infantil”. In: MATOS, Junot C.; COSTA, Marcos Roberto N (orgs.). **Ensino de Filosofia: questões fundamentais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

KOHAN, Walter O. “Visões de Filosofia: Infância”. **ALEA**, Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216 – 226, jul-dez, 2015.

LE GOFF, Jacques. **A Civilização do Ocidente Medieval**. Lisboa: Estampa, 1983.

LORIERI, Marcos Antônio. “Filosofar com crianças: possibilidades. Contribuições de Mathew Lipman”. In: MATOS, Junot C.; COSTA, Marcos Roberto N (orgs.). **Ensino de Filosofia: questões fundamentais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

LUSTIG, Andréa Lemes; CARLOS, Rinalda Bezerra; MENDES, Roseane Penha; OLIVEIRA, Maria Izete. **Criança e Infância: contexto histórico-social**. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valesca Fortes. **A construção social do conceito de infância**. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. “Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si”. **Educação e Realidade**, vol. 35, nº 03, p. 99 – 123, set-dez, 2010.

MUSICALIZAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CRIANÇAS PEQUENINHAS E SUAS EXPLORAÇÕES MUSICAIS

Maria Cristina Albino Galera

Universidade Municipal de São Caetano do Sul –
PPGE USCS

São Caetano do Sul – São Paulo

Marta Regina Paulo da Silva

Universidade Municipal de São Caetano do Sul –
PPGE USCS

São Caetano do Sul – São Paulo

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa de mestrado em educação “Musicalização na creche: crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoro-musicais”. A investigação almejou contribuir com os estudos sobre a temática da musicalização infantil em ambientes de creche ao analisar como meninos(as) pequeninhos(as) constroem seus conhecimentos musicais. Parte da concepção de que as crianças são seres linguageiros, que se expressam por meio do brincar e de suas múltiplas linguagens, produzindo sua cultura lúdica. Trata-se de uma pesquisa colaborativa realizada com duas professoras em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de São Paulo, a partir de um projeto de ação colaborativo. Os procedimentos metodológicos empregados foram: entrevistas com as professoras, realização de sessões reflexivas, observação e registro de campo. Contou com os estudos de Teca Alencar de

Brito, Maura Penna, Judith Akoschky, dentre outros(as). A análise dos dados revelou que, embora as docentes possuíssem conhecimento de alguns conceitos de música, na prática o trabalho com esta linguagem não acontecia. Observou-se ainda, uma prática marcada por uma abordagem prescritiva, em que tudo era explicado de antemão às crianças. Ao longo da investigação, as docentes refletiram sobre suas práticas, demonstrando uma compreensão de que a musicalização infantil ocorre através da ludicidade, interação, sensibilidade e criatividade e que o protagonismo da criança é a chave para o processo de construção do conhecimento musical. A investigação resultou na criação de um Parque Sonoro no CEI, possibilitando às crianças vivenciarem um processo criativo musical através da exploração e pesquisa dos sons.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização Infantil. Creche. Pesquisa Colaborativa.

MUSICALIZATION IN THE FIRST CHILDHOOD: LITTLE CHILDREN AND THEIR MUSICAL EXPLORATIONS

ABSTRACT: This study presents the results of the master’s research in education “Musicalization in the day care center: children from 2 to 3 years old and their sonorous-musical

creations”. The research aimed to contribute to the studies on the theme of child musicalization in nursery settings when analyzing how little kids construct their musical knowledge. Part of this conception is that children are linguistic beings, who express themselves through play and their multiple languages, producing their play culture. This is a collaborative research carried out with two teachers at a Center for Early Childhood Education (CEI) in São Paulo city, based on a collaborative action project. The methodological procedures used were: interviews with the teachers, realization of reflexive sessions, observation and field recording. It counted on Teca Alencar de Brito, Maura Penna, Judith Akoschky, among others’ studies. The analysis of the data revealed that, although the teachers had knowledge of some concepts of music, in practice the work with this language did not happen. It was also observed a practice marked by a prescriptive approach, in which everything was explained in advance to the children. Throughout the research, teachers reflected on their practices, demonstrating an understanding that children’s musicalization occurs through playfulness, interaction, sensitivity and creativity and that the child’s role is the key to the process of building musical knowledge. The research resulted in the creation of a Sound Park at CEI, allowing the children to experience a creative musical process through the exploration and research of sounds.

KEYWORDS: Children’s Musicalization. Nursery. Collaborative Research.

1 | INTRODUÇÃO

Meninos e meninas leem e dizem o mundo desde que nascem. São crianças “linguageiras”, que na relação com o meio físico e social produzem as culturas infantis. São, portanto, seres ativos, curiosos, participativos, potentes.

Dentre suas inúmeras formas de expressão está a música, linguagem presente, muitas vezes, quando ainda no útero materno. Linguagem fundamental nos processos de formação humana, mas pouco valorizada nos espaços educacionais, em que se observa, quase sempre, um uso puramente instrumental, seja para controlar os corpos dos(as) estudantes, seja para o aprendizado dos conteúdos de outras áreas de conhecimento. No caso da creche, verifica-se quase sempre a ausência de um trabalho mais sistemático com esta linguagem, sendo comum a música ser abordada com fins que não condizem com as demandas competentes a essa linguagem.

Sua ausência também se faz presente na pesquisa em creches. Com base em revisão bibliográfica realizada a partir do levantamento de teses e dissertações sobre o tema até o ano de 2018, por meio da Plataforma Capes - Catálogo de Teses e Dissertações e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, foi constatado que há muitos trabalhos relacionados à educação musical, entretanto, poucas produções científico-acadêmicas contemplam a prática de musicalização em ambientes educacionais de creche. De acordo com a Plataforma Capes, há quatorze trabalhos e pelo IBICT há sete, o que demonstra o pouco interesse por este segmento

educacional.

Nesse contexto é que se insere a pesquisa de mestrado em educação “Musicalização na creche: crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoro-musicais”. Tal investigação problematizou as contribuições que a musicalização pode acarretar no dia-a-dia de meninos e meninas de dois a três anos de idade em uma creche, além de sua admissível colaboração no desenvolvimento de seres humanos mais sensíveis, reflexivos e críticos.

A musicalização é o “[...] ato ou processo de musicalizar. Musicalizar(-se): tornar(-se) sensível à música, de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela” (PENNA, 1990, p. 19). Portanto, é o “despertar” da sensibilidade. Já o termo “musicalização infantil”, de acordo com Brito (1998), adquire um sentido específico configurando o processo de educação musical através de “[...] atividades lúdicas, em que [...] ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade [...] são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças [...]” (ibid., p. 53).

A musicalização infantil, então, ocorre pela criança por meio de sua experiência/exploração/interação com objetos e instrumentos sonoros, ou seja, é um “[...] processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (BRITO, 2003, p. 46). Assim, adquirir características próprias a partir do contexto histórico-cultural em que está inserida, viabilizando uma rica experiência e convivência entre meninos e meninas, expandindo suas expressões, pensamentos e emoções através da linguagem musical.

Observa-se desse modo que, o trabalho com musicalização possibilita que a criança vivencie a música e o universo sonoro, sem, contudo, principiar seu aprendizado em iniciação musical (teoria musical) e/ou manejo técnico de um instrumento, pois, na musicalização infantil, objetiva-se trabalhar principalmente a paisagem sonora e a criatividade (BRÉSCIA, 2003).

Nesta perspectiva, é que esta investigação teve como objetivo compreender como ocorre o processo de musicalização com crianças entre dois e três anos de idade em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, atentando para os fatores que colaboram para este trabalho.

Importante pontuar que, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), instituída como Lei nº 9.394, se contemplaria o ensino de artes no seu Art. 26: “[...] componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma que promova desenvolvimento cultural dos alunos”. Dentre os vários conteúdos do ensino de artes encontra-se a música, ficando a critério dos(as) professores(as) trabalhar com esta linguagem. Contudo, a obrigatoriedade do ensino de música nas instituições educacionais teve sua exigência complementada com a Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que estabelece que a música deva ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica. Com isso, tais leis possibilitaram avanços no que diz respeito ao reconhecimento da importância do ensino de música nas escolas do Brasil.

No caso das creches e pré-escolas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI, o(a) pedagogo(a) tem que cumprir a função de promover “[...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26). Entretanto, esse(a) profissional será capaz de desempenhar tal demanda se na grade curricular de sua formação inicial o ensino das diferentes linguagens artísticas é pouco trabalhado? O mesmo se ressalta nas diversas formações continuadas.

Nesse sentido, almeja-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para que os(as) profissionais da educação compreendam a seriedade e a importância da inserção da música no processo de aprendizagem humano, a fim de que se construa uma educação musical qualificada nas instituições escolares.

2 | A OPÇÃO PELA PESQUISA COLABORATIVA

Com a finalidade de compreender os fatores que possibilitam um processo de musicalização infantil de qualidade com crianças entre dois e três anos de idade, optou-se nesta investigação pela metodologia da pesquisa colaborativa, sendo esta realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI) do Município de São Paulo denominado CEI Vila Império, com duas turmas de crianças de Mini Grupo I (com idade entre dois e três anos), totalizando vinte e quatro crianças e duas professoras participantes responsáveis por cada turma.

A investigação contou com uma sondagem inicial a respeito dos conhecimentos prévios de musicalização das professoras por meio da observação e registro de suas práticas em sala de aula e da realização de entrevistas. Após, em conjunto com as docentes, foi desenvolvido um Projeto de Ação Colaborativo cuja intenção foi a de elaborar atividades musicais a serem desenvolvidas com as crianças. Todo o processo investigativo foi registrado através de diário de campo, fotografias e filmagens, e conduzido de forma dialógica através de ‘Sessões Reflexivas’. Ao final do Projeto de Ação, realizou-se nova entrevista com as docentes de modo a avaliar o trabalho e verificar as possíveis aprendizagens de todos(as) envolvidos(as).

Todo este percurso investigativo contou com a consulta de documentos legais nacionais e do município de São Paulo e com aporte teórico de autores(as) e pesquisadores(as) que tratam do trabalho com música, musicalização, musicalização infantil e educação na primeira infância, entre estes(as): Teca Alencar de Brito; Maura Penna; Murray Schafer; François Delalande; Marisa Trench de Oliveira Fonterrada; Judith Akoschky; Iveta Maria Borges Ávila Fernandes; Sandra Regina Simonis Richter; Maria Carmen Silveira Barbosa e Márcia Gobbi.

A pesquisa colaborativa, de acordo com Desgagné (2007, p. 8), surgiu no intuito de diminuir a distância entre “[...] o mundo do exercício profissional e o da pesquisa que pretende esclarecê-lo”. Portanto, há o intento de dialogar a teoria advinda do

meio acadêmico com fins a contribuir no melhor desempenho da prática escolar, de forma a construir junto aos(às) docentes alternativas para enfrentar, assertivamente, seus desafios educacionais cotidianos. Nesse sentido, tal pesquisa refere-se à “[...] co-construção de um objeto de conhecimentos entre pesquisador e docentes [...]” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9).

Com isso, visa construir um comportamento reflexivo no(a)/pelo(a) pesquisador(a), mas, principalmente, no(a)/pelo(a) docente quanto a sua abordagem didática em sala de aula, com relação à uma matéria/disciplina específica, de forma a “[...] melhor explicitá-la, dominá-la e fazê-la evoluir, ou ainda, propondo-lhes uma nova abordagem [...]” (DESGAGNÉ, 2007, p. 11). Com isso, o foco de investigação centra-se em contemplar, conjuntamente, “[...] atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional” (ibid., p. 13).

Ibiapina e Ferreira (2007) esclarecem que, com relação ao objeto de estudo, o(a) pesquisador(a), ao buscar conciliar suas inquietações com as dos(as) docentes, de tal forma a compreendê-las através de uma ‘reflexividade crítica’, viabilizará condições para que os(as) professores(as) reexaminem e reconsiderem práticas e conceitos. Desta forma, ao convidá-los(as) à colaboração investigativa, haverá a progressiva evolução da formação docente que, para as autoras, se constitui como o foco central desta metodologia, uma vez que, agrega duas esferas da pesquisa em educação, a produção de “[...] saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola” (ibid., p. 115).

Desgagné (2007) aponta que este método investigativo se associa a projetos em que a importância da investigação se fundamenta na apreensão que os(as) professores(as) constroem, em constante interação com o(a) pesquisador(a). Portanto, com base no conhecimento prático apresentado pelo(a) docente, o(a) pesquisador(a) deve elaborar um projeto colaborativo, ou seja, de ação, em que “[...] o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação” (ibid., p. 10), o que significa observar a ação docente e escutar atentamente os(as) professores(as) e, a partir disso, mediar teoricamente a construção do conhecimento entre os(as) envolvidos(as).

Quanto à metodologia da pesquisa colaborativa, Magalhães (2002) esclarece que pode ser utilizado o método de ‘Sessões Reflexivas’, em que os(as) envolvidos(as) têm a oportunidade de “[...] conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas” (ibid., p. 21). Este diálogo, para Magalhães (2007), deve contemplar alguns aspectos, tais como: exposição das ações realizadas; verificar se as ações estão embasadas teoricamente e, por fim, conferir se tais ações devem ser repensadas e redefinidas.

Pode-se concluir, dessa forma, que o viés da colaboração entre pesquisador(a) e professores(as), fomentada pela reflexão e relação entre teoria e prática, é o princípio

norteador da pesquisa colaborativa, visando à formação continuada em que tanto pesquisador(a) quanto docentes aprendem. Logo, para Ibiapina (2011, p. 237), a colaboração na pesquisa e a reflexão dela originada “[...] fazem parte de esforços amplos para transformar o ensino, a aprendizagem, a universidade e a própria sociedade”.

3 | MUSICALIZAÇÃO NA CRECHE: UM TRABALHO COLABORATIVO

Como apresentado, a pesquisa colaborativa é um processo de co-construção com os sujeitos envolvidos, no caso desta investigação, as duas professoras do Mini Grupo I. O diálogo que se estabeleceu entre elas e a pesquisadora ocorreu através das sessões reflexivas em que foi apresentado e debatido o Projeto de Ação Colaborativo e todas as ações decorrentes dele.

As sessões reflexivas contemplaram seis temas que nortearam o Projeto de Ação Colaborativo, sendo estes temas o estudo teórico sobre: Paisagem Sonora; Conceitos musicais básicos: O que é música?; Conhecendo instrumentos musicais; Brincadeiras musicais; Construção de brinquedos sonoro-musicais a partir de materiais de sucata e Criação musical. Viu-se necessário o estudo teórico de modo a ampliar e aprofundar os conhecimentos acerca da temática e com isso apurar o olhar para o trabalho que seria realizado com as crianças. Como observa Desgagné (2007), o(a) pesquisador(a) necessita apresentar aos(as) envolvidos(as) na pesquisa os conceitos teóricos que comportam o tema estudado com a finalidade de os(as) indivíduos refletirem conjuntamente e modificarem a própria prática, constantemente. A perspectiva, como aponta Freire (1996), é de que sejam ‘dodiscentes’, aquele(a) que enquanto ensina também aprende, uma vez que, “[...] não há docência sem discência [...], pois [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Daí, dodiscência: docência-discência” (p. 31).

Com isso, foi dito às docentes, pela pesquisadora, que, cada uma destas temáticas estava disposta em uma ordem que visava abranger o conteúdo teórico mínimo sobre musicalização infantil e que seria necessário explorar cada temática a partir da leitura de alguns textos para então construir embasamento teórico que fundamentasse as atividades a serem realizadas na pesquisa de campo com as crianças. Entretanto, viu-se necessário, primeiramente, apresentar às docentes alguns textos que abordavam sobre musicalização e musicalização infantil, objetivando a melhor compreensão pelas professoras sobre os conceitos fundamentais destes, já que, o entendimento seria fundamental para posterior andamento da pesquisa.

Pode-se constatar, de acordo com Pires (2006), que a musicalização é a criação sonora-musical que ocorre tanto individualmente quanto em grupo, não é algo que se ensina, porém, não é rejeitada a existência da mediação docente, em que cabe ao(a) professor(a) viabilizar meios (materiais, tempo e espaço) para que a criação aconteça. Estes meios, segundo a autora, tenderão a provocar as crianças na elaboração do

conhecimento musical e esta “provocação” sugere observar, incentivar e escutar os pequenos e as pequenas, orientando-os(as) e assistindo-os(as) em suas criações sonoro-musicais. Desta forma, discutimos também, de acordo com Brito (2003), que a criação musical é um contínuo processo de construção que implica, pela criança, experienciar, explorar, perceber, hipotetizar, sentir, experimentar, refletir e criar.

Com base na leitura conjunta dos textos destas autoras, as docentes destacaram alguns apontamentos com relação aos seus entendimentos, abordando que as fizeram compreender que a musicalização infantil contempla dois aspectos, em que primeiro há “[...] *a parte da mediação do professor, mas de maneira que não interfira na criação musical da criança, [...] mas que estimule essa criação [...] e em segundo tem que ter a parte lúdica, né?*” (P2). (Diário de campo, 30/ago/18).

Verificou-se que as professoras apresentaram em suas falas a importância do lúdico e de favorecer a autonomia para as crianças realizarem suas criações musicais. Tais apontamentos vão ao encontro do elucidado por Delalande (apud BRITO, 2003) quanto à evidência de que a criança se musicaliza quando explora o universo musical, em uma relação entre causa e efeito, ou seja, manuseando os objetos, os escutando e criando suas próprias hipóteses. Assim sendo, a criança assimila o som por ela realizado procurando compreendê-lo, isso nada mais é que uma investigação sonora, a partir disso, ela observa o gesto realizado que causou o som e, por conseguinte, o efeito, ruído/som que este gesto originou. Vê-se, portanto, que é imprescindível que a autonomia do(a) pequeno(a) deve ser o foco do trabalho com musicalização infantil, a fim de possibilitar, pela criança, a construção de sua linguagem sonoro-musical.

Esses diálogos, ocorridos nas sessões reflexivas, caminharam em uma crescente no que se refere à participação das professoras na pesquisa e na compreensão de aspectos fundamentais no trabalho com musicalização infantil. No tema sobre paisagem sonora, ao lermos o texto de Schafer (1991), foi possível verificar que as docentes compreenderam que a necessidade de trabalhar com a paisagem sonora com as crianças é para estas “[...] *entenderem os sons que elas ouvem, saberem diferenciar quando é um som da natureza e quando não é*” (P1), que “[...] *quando o som é da cidade que são as pessoas que fazem, diferentemente de quando é da natureza*” (P2). Segundo as docentes, seria importante as crianças compreenderem a diferenciação dos sons da natureza e da cidade para “[...] *elas irem conhecendo de onde vem cada som*” (P2).

Sobre a relevância desse conhecimento para o processo de musicalização, a pesquisadora trouxe à tona a questão do “Ouvido Pensante” apresentado pelo autor Schafer (1991), a fim de questionar o que as professoras entendiam sobre o termo. P2 respondeu entender que seria “[...] *a gente pensar naquilo que está ouvindo, refletir sobre aquilo que está ouvindo*”. P1 ponderou que “[...] *seria a questão de que, essa reflexão do que a gente ouve, se torna o escutar, como a gente mesmo leu, que escutar é compreender o que a gente ouve, o que se ouve*”. A partir disso, foi questionado pela pesquisadora o porquê aprender a escutar poderia contribuir para a musicalização, P2

respondeu então que seria importante, pois “[...] *as crianças aprendendo a escutar os sons presentes em todos os lugares começaram a distinguir esses sons e também, depois, vão começar a escutar os sons que elas irão descobrir no desenvolvimento do projeto*”. P1 concluiu que as crianças “[...] *começando a perceber os sons, vão conseguir criar os seus sons [...]*”.

Observa-se, portanto, que houve por parte das docentes, a compreensão da importância do estudo da paisagem sonora, em que o escutar é mais que ouvir, é a busca da compreensão daquilo que se ouve (TUGNY, 2015). Desse diálogo, foi elucidado às docentes que o tema da paisagem sonora foi intencionalmente proposto como primeiro tema a ser trabalhado no projeto de ação, pois deve ser o primeiro passo dado no sentido de poder trabalhar com musicalização com as crianças.

Na sessão reflexiva que tratou do tema “conceitos musicais básicos: o que é música?”, discutiu-se as ideias de Wisnik (1989), a música, no transcorrer da história, passou por distintas conjunturas em que, o som e o ruído, surgem não como opostos, mas como subsídios regidos pela cultura sócio-histórica. Desta forma, P2 ponderou ter achado interessante que o conceito de música é uma construção “[...] *da sociedade em que vivemos.*”, então que não é necessariamente algo definido, já que há “vários tipos” de sociedade e de interações diferentes entre as pessoas em cada uma delas, bem como, que: “[...] *antigamente, o conceito de música [...] deveria ser de um jeito, e a partir da evolução da história, as pessoas foram compreendendo o conceito de música de outras maneiras*” (P2).

Posteriormente, com a leitura do excerto da obra de Clifton traduzida por Freitas (1997), as docentes apresentaram a compreensão de que a música ocorre no intervalo entre sons e silêncios, e que, segundo Koellreutter (apud BRITO, 2003), ela é uma linguagem, já que é codificada e decodificada por meio de signos próprios, entenderam que, para este autor, a linguagem musical organiza, de forma intencional, o som e o silêncio no período espaço-tempo.

A leitura e discussão dos textos que tratavam sobre: ruído, silêncio e som, possibilitou o entendimento de que o ruído são vibrações irregulares e que pode vir a incomodar o(a) ouvinte. Para elucidar sua fala, P1 leu um excerto do texto de Schafer (1991, p. 69), que os ruídos podem ser equiparados à: “[...] *sons produzidos por máquinas, motores, batidas ou ranger de portas, do meio ambiente [...]*”. Pode-se verificar que as professoras compreenderam que a definição de música não deve excluir a existência de parâmetros de som, como: ritmo, melodia, harmonia, etc., mas que as “[...] *características dos sons não são, ainda, a própria música. Mas a passagem do sonoro ao musical se dá pelo relacionamento entre sons (e seus parâmetros) e silêncios*” (BRITO, 2003, p. 26).

Essa discussão sobre música e seus parâmetros foi avaliada como positiva pelas docentes, reconhecendo a necessidade de maior embasamento teórico para repensar a prática. Para P1 a importância “[...] *seria da gente conhecer mais sobre a música e como ela acontece pra gente saber como trabalhar no projeto com as crianças*”. P2

concordou com a fala de P1 complementando que “[...] se a gente não entender mais sobre isso, como a gente vai trabalhar com as crianças, então eu achei importante ler os textos e conversar sobre o que cada uma entendeu, acho que foi muito importante isso”.

Na sessão reflexiva que tratou do tema “construção de brinquedos sonoro-musicais a partir de materiais de sucata”, tendo como referência as ideias de Brito (2003), foi possível verificar que as professoras reconheceram a importância dessa construção no processo de musicalização infantil, em que P2 relatou que “[...] construir instrumentos musicais com as crianças é algo que será muito divertido, acho que elas, pelo que a gente leu no texto da autora, elas vão ter despertadas nelas a curiosidade [...]”. P1 complementou elucidando que, a partir da leitura do texto, compreendeu que, para as crianças seria uma: “[...] experiência nova [...] elas fazerem os instrumentos ajudaria que elas entendessem como o objeto faz o som [...] elas iriam questionar sobre como ele funciona e que a criança que questiona é a criança que aprende, né?” (P1) (Diário de campo, 16/out/18).

A compreensão das docentes sobre a importância de viabilizar às crianças a confecção de brinquedos sonoro-musicais, vai ao encontro do abordado por Brito (2003) quando esta elucida que construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é uma atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças e que estas [...] se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quando também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer música (ibid., p. 70). Com relação à última temática discutida nas sessões reflexivas, a partir da leitura do texto de Akoschky (2005), tema: “criação musical”, as professoras apresentaram a compreensão de que o termo “[...] cotidiáfonos é bem diferente, mas passa direitinho a ideia da autora” (P1). Com relação à proposta de Akoschky (2005), P2 pontua que:

“[...] acho que o tema da criação musical, em que as crianças irão manusear todos os objetos que elas construíram, é importante, e a autora fala no texto sobre a importância da invenção da criança e sobre o uso e preparação dos instrumentos sonoros, então eu acredito que vamos, com essa temática, atingir o que a autora disse.” (Diário de campo, 11/dez/18)

A partir da fala de P2, P1 concluiu que “as crianças já fazem isso naturalmente, elas brincam e fazem seus sons com os brinquedos, principalmente com os materiais de sucata”. Portanto, com base nas falas das docentes, pode-se verificar que tanto a temática da construção de brinquedos sonoro-musicais quanto à temática da exploração e criação musical a partir do manuseio deste é de suma importância e que em um ambiente de “[...] permanente interação, de troca de informações, as crianças não só constroem instrumentos como também ampliam conhecimentos que transcendem a linguagem musical [...]” (BRITO, 2003, p. 75).

Pode-se observar na análise das sessões reflexivas que as professoras entenderam os conceitos relativos ao trabalho com musicalização infantil, contudo, outro desafio se faria presente no desenvolvimento das atividades, a superação de

uma prática pedagógica prescritiva.

Durante toda a investigação, a participação das docentes foi uma constante, com discussão dos conceitos, sugestões de atividades, realização destas com as crianças, avaliação e replanejamento. De todas as questões trabalhadas, o maior desafio foi que as atividades viabilizassem a autonomia dos(as) pequenos(as), o que fez com que a pesquisadora tivesse que dialogar demasiadamente com as professoras sobre tal, com o intuito que compreendessem a importância da autonomia infantil e repensassem sua prática. Com isso, passaram-se algumas inserções em campo com as crianças até que, finalmente, este conceito principal da musicalização infantil fosse contemplado.

A partir da análise dos dados constatou-se a presença por parte das professoras da necessidade de sempre explicarem de antemão as atividades e os conceitos teóricos musicais que muitas vezes as precediam; não disponibilizando tempo para as crianças realizarem suas descobertas e hipóteses. Silva (2012) recorre ao “mito da explicação”, discutido por Rancière, para problematizar a necessidade da explicação por parte de alguns(as) professores(as). O termo mito implica que o sujeito, neste caso, as crianças, não possuem capacidade de compreender algo por si só, carecendo, portanto, da explicação precedente do(a) docente. Para a autora, esta prática, ainda muito usual na educação, principalmente no âmbito da educação infantil, é algo que inviabiliza a descoberta pelos(as) pequenos(as), uma vez que, para as crianças “[...] não há primeiro um ver como se faz para depois fazer, assim, não separam teoria e prática, explicação para posterior realização, elas pensam e fazem ao mesmo tempo” (SILVA, 2012, p. 136).

No trabalho com musicalização com as crianças, autores(as) como Paynter (apud FONTEERRADA, 2012) propõem que as crianças inicialmente explorem o universo sonoro musical, pois, tal exploração instiga a criatividade por parte da criança. Para isso, de acordo com Fonterrada (2012), Paynter enfatiza quanto à necessidade de haver atividades que oportunizem “[...] à escuta, à exploração de materiais e à estruturação de ideias musicais, através de propostas criativas” (ibid., p. 98-99).

Para Fernandes (2009), o processo de musicalização se dá através do contextualizar: apreciar, refletir e fazer, portanto, este “contextualizar” implica na exploração musical por parte da criança visando gerar a pesquisa sonora por meio do levantamento e descarte de hipóteses a fim de ocorrer a criação, ou seja, a aproximação entre sujeito e objeto estimula a construção de hipóteses e comparação de possibilidades (FERNANDES, 2009). Dessa maneira, a autora elucida, quanto à mediação docente, que esta deve proceder de maneira a disponibilizar às crianças espaço, tempo e materiais/recursos sonoros; respeitando sempre a autonomia infantil.

Também Zoccatelli (2003) aponta que os(as) docentes devem dispor de situações que permitam às crianças a exploração sonora-musical, de modo a proporcionar situações que despertem a curiosidade infantil, portanto, visando pesquisas musicais a serem concretizadas e validadas pelas crianças. Contextos estes em que o(a) pequeno(a) fique à vontade na ação de descoberta e elaboração de seu conhecimento

musical. Segundo Delalande (apud BRITO, 2003), a exploração dos sons ocorre pelas crianças desde bebês em que estas exploram e desvendam o mundo que as envolve, denominado pelo autor como o “seu mundo sonoro”, sendo assim, a exploração é crucial para haver a elaboração da linguagem musical e o(a) docente precisa agir com prudência a fim de não atrapalhar a exploração dos sons e ruídos pelas crianças.

Compreende-se, assim, a importância colocada na exploração que deve ser de fato experienciada pela criança, já que a exploração das fontes e as pesquisas sonoras geram a expressão da vida afetiva interna da criança (DELALANDE apud BRITO, 2003, p. 40). Entretanto, a necessidade do uso da explicação persistiu pelas docentes e pode ser averiguada nas atividades da inserção relativa ao trabalho com “Paisagem Sonora”, inicialmente com relação à conversa que as docentes tiveram com as crianças sobre Paisagem Sonora, em que, primeiramente, explicaram o que seria o termo paisagem:

“Crianças, hoje vamos começar as atividades sobre música!” (As crianças festejaram risonhas).

“Vamos fazer uma atividade sobre Paisagem Sonora!” (As crianças ficaram olhando para P1 sem entenderem nada).

“Vocês sabem o que é paisagem?” (Nenhuma criança respondeu).

“Quando a gente vai brincar no parque, o que vocês veem lá? Quais são os objetos e brinquedos que têm lá pra brincar? [...]” (Diário de campo, 06/set/18)

Posteriormente as professoras fizeram o mesmo ao buscar elucidar o termo ‘sonora’, em que P2 perguntou às crianças o que elas achavam que seria “sonora”, mas nenhuma criança soube responder, então questionou que esta palavra lembra outra, “som”, e perguntou o que seria o som, para tanto a professora fechou a porta da sala e disse:

“Olha, quando eu fechei a porta, o que aconteceu?”

“Ué, a porta bateu” (respondeu um menino).

“Fez barulho!” (falou uma menina).

“Então, barulho é um som!” (exclamou P2)

(Diário de campo, 06/set/18)

A docente complementou dizendo que nossa voz é um som, que a música é um som e que tudo o que tem a nossa volta tem som. Então que a Paisagem Sonora é a paisagem dos sons, dos barulhos, o que está em consonância com o abordado por Schafer (1991) quando este relata que a paisagem sonora é estar receptivo à acústica dos lugares e só se percebe esta acústica ao se estipular, por exemplo, um caminho a ser percorrido, atentando-se aos sons presentes nesse caminho, a paisagem existente

no caminho, ou seja, ao atravessar uma floresta, passar perto de um rio, pessoas indo para casa em seus carros, etc.

Interessante também destacar que as professoras realizavam tais momentos de “ensino”/explicação pedindo para as crianças sentarem no chão, não se movimentando. De acordo com as docentes isso era necessário para que as crianças “prestassem atenção” e compreendessem o “conteúdo”. Porém, observou-se que a ideia era a contenção dos corpos dos(as) pequenos(as). Verifica-se, portanto, que não houve espaço para as crianças fazerem suas descobertas, para o levantamento e exploração de suas hipóteses acerca do que seja, por exemplo, a paisagem sonora, tudo era explicado, não havia espaços para surpresas, para o encantamento.

Assim, ao longo da investigação, a partir das discussões nas sessões reflexivas, as docentes foram refletindo e resignificando suas práticas, evidenciando uma compreensão de que a musicalização infantil ocorre por meio da ludicidade, interação, sensibilidade e criatividade e que o protagonismo da criança é a chave para o processo de construção do conhecimento musical. Isso pode ser averiguado em uma atividade com materiais recicláveis em que a didática empregada pelas professoras foi modificada. Primeiro elas viabilizaram às crianças explorarem os objetos sonoros e, posteriormente, abriram o diálogo para que os(as) pequenos(as) relatassem suas experiências, sendo esta prática adotada pelas docentes nas inserções posteriores:

“Em nossas sessões reflexivas nós estamos falando bastante sobre a questão da autonomia das crianças nas suas criações musicais e, percebi que nossas atividades têm que possibilitar mais autonomia por parte delas, né? Então decidi mudar a estratégia para ver se, sozinhas, eles viessem a perceber os diferentes sons ao manusear os materiais recicláveis, de forma a brincar com eles para depois conversar com elas sobre os sons que descobriram. Acho que foi uma ideia boa, já que, como pudemos ver, elas gostaram da atividade e nos surpreenderam nas suas descobertas e criações!” (P2). (Diário de campo, 17/set/18).

Quanto aos aprendizados das docentes, foi possível verificar que as sessões reflexivas foram importantes para a construção do seu conhecimento musical, em que, de acordo com P1, tais diálogos ocorridos nas sessões serviram para avaliar se:

[...] uma coisa deu certo, a outra não deu, pra gente poder reavaliar e construir um outro planejamento diferente, um modo de propor atividade na sala diferente e também de a gente aprender mais sobre música, né? A gente discutiu os textos que você levou e foi bem legal porque a gente aprendeu bastante coisa que a gente não tinha aprendido na faculdade. (Diário de campo, 14/dez/18)

P1 elucidou também que a interação entre ela, P2 e a pesquisadora ocorreu de maneira cooperativa e dialógica, em que cada uma contribuiu de alguma maneira, seja levando:

[...] a sua experiência de vida, de vivência com criança, de vivência com sons, de conhecimento de trabalhar no dia a dia na sala com as crianças, de conhecimento que tivemos da universidade quando a gente estava estudando pra se formar e você com a parte que você estudou de música, então né? Eu acho que tudo isso se agregou e foi produtivo. Uma com mais, outra com menos, usamos o bom senso, aonde saiu o resultado do projeto. (Diário de campo, 14/dez/18)

P2 foi ao encontro do exposto por P1 e elucidou que nas sessões reflexivas houve a oportunidade de todas apresentarem as suas opiniões, expondo, também, seus aprendizados anteriores à pesquisa de campo, sejam estes teóricos e/ou empíricos e tal viabilizou que “[...] nós pudéssemos construir juntas as atividades da melhor maneira possível para as crianças”. Ainda de acordo com P2, as sessões reflexivas foram importante pelo fato de terem auxiliado no:

[...] o aprimoramento da nossa prática pedagógica, pois sem a reflexão a gente não pode avaliar e indicar novos caminhos para a nossa prática e eu gostei também de ter aprendido coisas novas, conteúdos novos sobre a musicalização, de como proceder na prática, passamos a conhecer sobre, por exemplo, a paisagem sonora e outras coisas e isso foi muito bom. (Diário de campo, 14/dez/18)

Observa-se com isso que, a investigação em campo, por meio das sessões reflexivas, culminou na reflexão sobre a ação, transformando a ação de modo que todas as envolvidas resignificaram sua prática, isso porque é pensando “[...] criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Com relação às crianças, foi possível verificar que estas construíram conhecimento musical, expressando-se por meio de brincadeiras, criando hipóteses de como manusear os objetos e instrumentos a fim de gerar sons diferentes, realizando, assim, seus próprios arranjos sonoros. Suas respostas às atividades propostas demonstram que compreenderam conceitos musicais como: paisagem sonora; ritmo; melodia; diferenciação entre som e silêncio, entre som alto, baixo, rápido e lento; entre timbres e ruído. Assim, as atividades realizadas viabilizaram o processo de musicalização infantil por parte dos(as) pequenos(as), de onde se concluiu que, o processo de musicalização infantil está baseado na produção musical pelas crianças, em que a criação, a imaginação e a invenção são os combustíveis da exploração sonora e reflexiva, como forma de ampliação do seu repertório histórico-cultural. Para tanto, há a necessidade de uma mediação docente que instigue a criança a pesquisar, explorar, descobrir, refletir e a se maravilhar com a música.

Ao final da investigação, foi proposto à direção do CEI Vila Império a construção, por parte da pesquisadora, de um Parque Sonoro que ficasse à disposição de todas as crianças da creche. Viu-se interessante a elaboração do parque, uma vez que, estaria de acordo com a proposta de exploração, escuta e criação sonoro-musical pelas crianças. O aporte teórico utilizado foi da autora Judith Akoschky (2001) com relação ao conceito de Cotidiáfonos, em que traz considerações com relação às possibilidades que os sons advindos de materiais de uso cotidiano podem assumir na exploração e criação musical das crianças.

Foram confeccionados, então, objetos sonoros por meio de materiais distintos e dispostos na quadra da creche de maneira a serem explorados por todas as crianças. Dentre os objetos estavam: baterias feitas de painéis e tampas de painéis; tambores

de garrafas de água com tamanhos diferentes a fim de emitirem sons díspares; bateria com latas de tinta grande; latinhas de refrigerante presas com cordinhas nas grades da quadra do CEI; garrafas pet de 2L com pedrinhas coloridas dentro; tubos de PVC com tamanhos diferentes confeccionados um ao lado do outro para as crianças baterem em suas extremidades com um chinelo e realizarem suas composições sonoras; tubo de plástico maleável preso às grades para as crianças conversarem e emitirem quaisquer sons através do mesmo, etc.

Pode-se verificar que todos os instrumentos do parque foram explorados pelas crianças e estas imprimiam, em seu manuseio, forças distintas ao agirem sobre eles, por exemplo, batucando de modo mais forte e fraco, realizando sons mais graves ou agudos. Algumas crianças ao ouvirem os sons que produziam dançavam ao mesmo tempo, mexendo a cabeça e o bumbum de um lado para o outro.

De acordo com Akoschky (2015, p. 85) *“Explorar es una manera de conocer: nuestras acciones en interacción con los objetos dan cuenta de sus materiales, sus formas, sus dimensiones, sus cualidades, su funcionamiento”*. Desta forma, considera-se que o Parque Sonoro do CEI Vila Império oportunizou às crianças o acesso às suas explorações, escutas e criações sonoro-musicais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compartilhar este trabalho, espera-se que os resultados desta pesquisa possa contribuir para a temática da ainda tão pouco explorada musicalização infantil na creche, seja no campo da prática pedagógica ou da pesquisa científica, haja vista os escassos trabalhos acadêmicos sobre o tema. Apesar disso, a maior contribuição desta investigação incidiu na própria reflexão da prática docente, uma vez que, a perspectiva colaborativa, permitiu que, juntas, pesquisadora e docentes, investigassem *como* viabilizar para e com crianças pequeninhas, possíveis meios para estas musicalizarem-se.

A pesquisa permitiu ainda, confirmar que é possível um trabalho de musicalização infantil com crianças pequeninhas. Para isso, o(a) docente não necessita ser músico/ musicista para garantir esta prática, porém, deve conhecer determinados assuntos/ temas de modo a oportunizar às crianças o acesso à musicalização, ou seja, ele(a) precisa inicialmente musicalizar-se para compreender o musicalizar e, então, elaborar propostas que favoreçam a experiência musical dos pequenos e das pequenas.

Nesse trabalho com musicalização infantil, cabe ainda ao(à) professor(a) reconhecer a criança como um ser ‘brincante’, e que, brincando, cria música, estabelecendo uma relação dialética e metafórica, pois “[...] transforma-se em sons, num permanente exercício: receptiva e curiosa [...]” (BRITO, 2003, p. 35). Ao investigar e explorar objetos e materiais sonoros, passa a descobrir novos instrumentos, sendo inventiva de ritmos e melodias.

REFERÊNCIAS

- AKOSCHKY, Judith. **Cotidiáfonos**: instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi, 2001.
- AKOSCHKY, Judith. “Desde la exploración sonora de Cotidiáfonos a la síntesis acústica” Procesos creativos em Educación Musical. In: SILVA, Helena L. da; ZILLE, José Antônio B. (Orgs.). **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 79-94.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia P. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. Os jogos de improvisação no processo de musicalização. In: LIMA, Sonia A. de; FONTEERRADA, Marisa T. de O. (Orgs.). **Educadores Musicais de São Paulo**: Encontro e Reflexões. São Paulo: Editora Nacional, 1998, v. 1, p. 42-58.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em 20 out. 2018.
- FERNANDES, Iveta M. B. Á. **Música na escola**: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.
- FONTEERRADA, Marisa T. de O. Educação musical: propostas criativas In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana M. (Coords.). **A música na escola**. Brasil. Ministério da Cultura. Allucci & Associados Comunicações: São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.amicanaescola.com.br/>. Acesso em: 23 dez. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREITAS, Elaine T. **As formações não usuais na música de câmara brasileira pós 1960**. Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.
- IBIAPINA, Ivana M. L. de M.; RIBEIRO, Márcia M. G. I.; FERREIRA, Maria S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. Brasília: Liber, 2007.
- IBIAPINA, Ivana M. L. de M.. História de Professores universitários: reflexão e diálogo - In: BALDI, Elena M. B.; PIRES, Gláucia N. da L.; FERREIRA, Maria S. (Orgs.). **Políticas Educacionais e Práticas Educativas**. Natal: EDUFRN, 2011, p. 221-250.
- MAGALHÃES, Maria C. C. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão

crítica das ações da sala de aula. **5º Congresso da Sociedade Internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade**. Amsterdam: Vrije University. Julho de 2002.

MAGALHAES, Maria C. C. Ação Colaborativa na Formação do Professor como Pesquisador. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da Silva. (Orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração?** Um Percorso na Formação Docente. São Paulo: Ductor, 2007, v. 1, p. 121-126.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PIRES, Maria Cristina de C. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas: São Paulo, 2006.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Marta Regina P. da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: “é uma história escorridinha”**. Tese de Doutorado. Unicamp. Campinas: 2012.

TUGNY, Rosângela P. de. Modos de escutar ou: como colher o canto das árvores? In: SILVA, Helena L. da; ZILLE, José Antônio B. (Orgs.). **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015, p. 17-32.

WISNIK, Miguel José. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZOCCATELLI, Barbara (org.) **“I giochi musicali dei piccoli”**. Bérغامo (ITA): Ed. Junior, 2003. (Quaderni Operativi).

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, O PNAIC E A NOVA VERSÃO DA BNCC: ENTRE TENSÕES E DESAFIOS

Claudia de Souza Lino

Doutoranda PPGEduc UNIRIO

Rio de Janeiro - RJ

Claudia de Oliveira Fernandes

Professora Associada PPGEduc UNIRIO

Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: O presente texto faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que investiga a implementação do ciclo de alfabetização no cotidiano escolar e as relações imbricadas entre ciclos, currículo, avaliação e formação de professores. A pesquisa tem sido desenvolvida na rede municipal de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, que mantém esta organização desde a década de 90. Neste trabalho, por meio da trajetória da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município, discutimos os possíveis caminhos na defesa do ciclo de alfabetização como possibilidade de garantir o percurso dos alunos, sem interrupções, ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental e a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que desconfigura o ciclo de alfabetização expressado pelo PNAIC em seus documentos iniciais, quando preconiza a alfabetização das crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo de alfabetização, PNAIC, BNCC.

ABSTRACT: The present text is part of the doctoral research being conducted that investigates the implementation of the literacy cycle in daily school life and the relationships between cycles, curriculum, evaluation and teacher training. The research has been developed in the municipal network of Duque de Caxias, in the state of Rio de Janeiro, which has maintained this organization since the 90s. In this text, through the path implementation of the National Pact for Literacy at Proper Age (PNAIC) in the municipality, we have discussed the possible ways of defending the literacy cycle as a possibility to ensure the pathway of students throughout the first three years of elementary education and the implementation of the new National Curriculum Common Core (BNCC), which deconfigures the Literacy cycle expressed by the PNAIC in its first documents, when it prescribes the literacy of children in the first two years of elementary school.

KEYWORDS: Literacy cycle, PNAIC, BNCC

1 | INTRODUÇÃO

A proposta de discutir o ciclo de alfabetização no contexto do Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – advém da experiência de uma das autoras como professora e orientadora pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental e, no período de 2013 até 2016, como orientadora de estudos do PNAIC. Tal experiência foi acrescida pelos estudos no mestrado, que culminaram em uma dissertação que discutia a qualidade da escola, supostamente aferida por instrumentos avaliativos externos e a qualidade na escola, vivida no cotidiano, percebida pelos integrantes da comunidade escolar. Uma boa parte da pesquisa trouxe indícios (GINZBURG, 1989) sobre o quanto a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – implementada a partir de 2013, no contexto do PNAIC, encontrava-se distante do currículo praticado nas escolas pesquisadas.

O incômodo provocado por mais esta iniciativa do governo federal, de procurar avaliar o aprendizado dos alunos por meio de exames nacionais em larga escala, desta vez, direcionado aos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, transcorreu ao longo dos três anos de atuação desta autora como orientadora de estudos no Polo Duque de Caxias, atuando junto aos professores deste município.

Neste polo, foi possível observar que as formações oferecidas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ - responsável pelo PNAIC no estado, apontavam para a alfabetização numa perspectiva discursiva (GOULART, 2001, 2014; SMOLKA, 1996), que defende a ideia de que é por meio dos atos de ler, escrever e narrar que as crianças passam a ver e sentir o mundo onde estão inseridas, reconstruindo sua própria história. A realização de um exame com características bem divergentes da proposta trabalhada nos encontros de formação com a universidade e, por conseguinte, com os professores da rede municipal, trouxe o desejo desta autora em aprofundar os estudos sobre o tema.

Nos estudos de doutoramento, iniciados no ano de 2016, as seguintes questões foram levantadas por nós: a que demandas e interesses atende uma formação de professores ancorada nos princípios do PNAIC? Qual/quais a/as concepção/concepções de alfabetização apregoada/s pelo pacto? A proposta baseada em direitos (expectativas) de aprendizagem contempla a diversidade das pesquisas existentes sobre o ciclo de alfabetização? De que forma a participação do professor na formação proposta pelo pacto tem ecoado nas práticas cotidianas em alfabetização? De que forma a autonomia docente é (des) favorecida pela implementação desta política? Será possível que exista um único caminho para alfabetizar todas as crianças? E sobre o caráter das avaliações de desempenho individual dos alunos que, segundo o manual do PNAIC, seriam o guia para o (re) planejamento e (re) dimensionamento da política?

Buscando refletir, ainda que de forma preliminar, sobre estas questões, buscamos um aprofundamento teórico sobre a organização escolar em ciclos e, em especial, na possibilidade de conceber a enturmação dos alunos nos três anos iniciais do ensino fundamental em um ciclo de alfabetização, proposto pelo PNAIC nos seus quatro anos de implementação, de 2013 até 2016. Neste trabalho, discutimos os desafios e alguns

tensionamentos que temos observado no percurso desta investigação.

2 | ALFABETIZAÇÃO E CICLOS: QUAIS OS DESAFIOS?

A forma como uma rede de ensino organiza os tempos escolares parte de construções diretamente ligadas à forma como é concebido o ato de aprender e ensinar. Durante muitos anos a grande ênfase estava em investigar melhores formas de ensinar, que garantissem a aprendizagem dos alunos, considerando que todos deveriam aprender as mesmas coisas dentro de um determinado tempo, imputando a possibilidade de promoção para a etapa seguinte apenas aos que comprovassem domínio dos conhecimentos adquiridos em etapa anterior. Estudos sobre tempos e modos escolares (BARRETO, 2008; FERNANDES, 2009, 2010, 2014; FETZNER, 2009, 2013; MAINARDES, 2010) indicam que é possível reorganizar o espaço pedagógico de forma que o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos seja considerado na enturmação.

A defesa de outro agrupamento cuja ênfase superasse a relação propedêutica e linear de aprendizagem apresenta argumentos pautados nos estudos de Wallon (1995) e Vygotsky (1996). A convivência de alunos com idade aproximada em um mesmo espaço escolar possibilita o trabalho coletivo, a valorização da diferença como potência de aprendizagem em um movimento constitutivo onde pares em suas semelhanças, diferenças, conflitos e forma peculiar de ver o mundo colaboram uns com outros na promoção de aprendizagens significativas.

Mesmo para as escolas organizadas em apenas um ciclo nos três anos iniciais do ensino fundamental, como é o caso na rede de ensino onde esta pesquisa vem sendo realizada, os desafios são muitos, tendo em vista a cultura da seriação impregnada nas práticas pedagógicas, organização dos espaços escolares e na compreensão da comunidade escolar como um todo. Desta forma,

os avanços a serem realizados precisam ser entendidos como uma construção progressiva, evolutiva e ascendente. Tal construção é um processo longo e repleto de avanços e recuos. Na prática, as políticas de ciclos colocam inúmeros desafios para os políticos, gestores do sistema educacional, profissionais da educação, pesquisadores e para a sociedade em geral. (MAINARDES, 201, p.66)

Um primeiro desafio que mencionamos se refere à compreensão do conceito de educação escolar para além do senso comum. Tal qual como aparece descrito nas políticas públicas em geral, a educação escolar se prestaria apenas a transmitir conhecimentos e informações. Enxergar a educação como um bem comum e a escola como um espaço favorável à apropriação da cultura é um imperativo à toda a comunidade escolar. Neste sentido, os estudos de Catherine Walsh, contribuem nesta abordagem :

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que

retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial. (WALSH, 2009, p.16)

A compreensão de que existe uma disputa entre um projeto de sociedade voltado à privatização da educação e despersonalização dos sujeitos em confronto com um projeto voltado para a interculturalidade e humanização. democratização das relações exige um posicionamento dos educadores, afinal,

os fazeres docentes, assim como as práticas familiares e as demais relações sociais estabelecidas, não estão descolados de uma realidade social e cultural que os conforma. Ao mesmo tempo, a família, a escola e as relações de trabalho não apenas reproduzem a sociedade e a cultura onde são geradas, mas, ao reproduzirem-nas (a sociedade e a cultura a que pertencem), transformam-nas (FETZNER, 2009, p.51)

A compreensão da unidade escolar é um segundo fator que merece nossa atenção. Este desafio refere-se à necessidade de cada integrante da comunidade escolar conhecer o projeto de organização em ciclos no qual está baseada a política da respectiva rede de ensino. Temos observado em nossas pesquisas (FERNANDES, 2008, 2009; LINO, 2014) que, muitas vezes, apenas os professores e equipes pedagógicas têm clareza da proposta pedagógica do sistema de ensino e, ainda, da proposta educacional que norteia o projeto politicopedagógico da unidade escolar.

Em relação ao ciclo de alfabetização, observamos em nossas pesquisas, contextos educativos em que alunos, responsáveis e comunidade em geral não estão informados das implicações desta forma de organização do tempo escolar. Em alguns casos, até professores têm dificuldade em explicar o que entendem por uma escola organizada em ciclos, tendo informações incipientes, apenas, sobre como funciona a rotina, os fazeres no cotidiano. Precisamos ter em mente que

a transformação realizada pela escola organizada em ciclos quando compartilha a construção curricular entre professores, famílias, estudantes (em uma perspectiva crítica) constrói outras regras e autoriza outros conhecimentos. Esses fazeres parecem fundamentais para uma escola que se quer democrática. (FETZNER, 2009, p.64)

A implementação de uma organização escolar em ciclos exige, ainda, uma mudança significativa na cultura escolar no que se refere às aprendizagens que os alunos devem/deveriam evidenciar em determinado período letivo.

Em um primeiro momento, podemos pensar que a relação entre currículo e organização em ciclos é mais forte nos aspectos que dizem respeito à sequenciação dos conteúdos, ou seja, a ordenação do tempo em que serão estudados. Entretanto, questões curriculares quanto à concepção de conhecimento, diretamente relacionada com a concepção acerca da função social da escola, bem como questões relativas à metodologia e avaliação, também se mostram importantes quando se introduz a escolaridade em ciclos no cotidiano de uma escola. (FERNANDES, 2009. P.100)

Uma alteração na forma de conceber o currículo perpassa pelo rompimento com a concepção de um conhecimento linear, hierarquizante, compartimentalizado, para a construção de um currículo organizado, por exemplo, por projetos de aprendizagem, onde os temas estariam ligados aos interesses dos alunos, *“que relacionem os conhecimentos com a realidade que os cerca, que o conhecimento trabalhado esteja de acordo com suas possibilidades cognitivas, afetivas”* (FERNANDES, 2009, p, 103).

Finalmente, os princípios da avaliação formativa precisam se fazer presentes, de modo que a diversidade da sala de aula seja contemplada por meio de um processo investigativo onde nenhuma aprendizagem seja invisibilizada. Para tanto, precisamos lançar um olhar sobre a didática, sobre as metodologias que podem ser exploradas na condução da aula como um acontecimento, como um momento único de diálogo, interação, onde a mediação do professor tem um papel de suma importância na aprendizagem dos alunos. Precisamos pensar em

práticas curriculares dinâmicas e críticas, representadas em algumas experiências que trabalham com a organização do ensino por meio de problemas, temas geradores ou complexos temáticos, por exemplo, costumam priorizar a realidade como articuladora dos estudos, a pesquisa como metodologia e as avaliações participativas como forma de acompanhamento dos processos de aprendizagem e de educação escolar. (FETZNER, 2013, p.25)

Este é um grande desafio para uma escola organizada em ciclos, posto que compreender a avaliação como processo de aprendizagem é condição para suas práticas em uma escola em ciclos. Digamos que é uma mudança de paradigma naquilo que compreendemos por práticas avaliativas. Tal mudança carrega em si alguns princípios que norteiam a organização escolar em ciclos:

as verdades são construções provisórias, assim como a ideia do conhecimento como um caleidoscópio, e de que os fatos não ocorrem numa progressão linear, mas que há uma circularidade inevitável, num constante vai e vem, cujo princípio, meio e fim se interpenetram. Dessa forma, a heterogeneidade e os inúmeros padrões possíveis ou até mesmo a inexistência deles tomam lugar. A partir desses pressupostos, a avaliação educacional então se constitui como mais um elemento dos processos de ensinar e aprender e não mais como um elemento a parte. É possível compreender, partindo dessa perspectiva, que a subjetividade do ato de avaliar deve ser assumida e não rejeitada, pois em nada compromete a legitimidade das práticas avaliativas. (FERNANDES, 2015, p.400)

A adesão ao PNAIC, em 2013, que previa a organização dos três primeiros anos do ensino fundamental em um ciclo, corroborou com a ideia da continuidade das aprendizagens, muito embora no regimento escolar da rede onde a pesquisa vem sendo desenvolvida esteja prevista a retenção por frequência dos alunos dentro do ciclo de alfabetização (DUQUE DE CAXIAS, 2005). Alavarse (2014), em seus estudos sobre escolas em ciclos ou séries, faz esta importante consideração:

Evidentemente, não se trata de supor que o debate de formas alternativas à seriação possa *per se* suplantiar todo um conjunto muito mais amplo de determinantes da ação escolar. Porém, se recuperamos que a dimensão de política pública marca intrinsecamente as diretrizes da organização escolar, somos levados ao entendimento de que toda proposta educacional encerra uma luta política, pois

não há como fugir do embate entre as várias possibilidades, arbitrárias. Nesses termos, então, trata-se de advogar uma orientação que possa tensionar ao máximo para radicalizar a democratização da escola. (ALAVARSE, 2014, p. 86, 87)

3 | O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PNAIC E A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: TENSÕES EM CURSO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi um programa criado para atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24/07/2007 que definiu a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Tal programa/pacto estava em consonância com o texto aprovado pelo Senado Federal para a quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que se propunha a

alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014)

No entanto, quando o texto-base do PNE voltou à Câmara dos Deputados, a redação da quinta meta foi alterada para “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014).

Embora, inicialmente o PNAIC tenha sido anunciado na mídia como uma política de formação docente, com a publicação da portaria nº867, de 04/07/2012, é dada uma grande ênfase ao pacto como uma ferramenta de gestão, mobilização e controle social. Os três outros eixos referiam-se à formação continuada de professores alfabetizadores, à aquisição de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais e a avaliação.

Este último eixo, o da avaliação, se consolida quando a portaria nº482 é publicada no dia 07/06/2013 e passa a compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) uma terceira ferramenta de avaliação, censitária, direcionada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental: a Avaliação Nacional da Alfabetização. Esta avaliação teria como principal objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, assim como a alfabetização matemática. As informações coletadas também fazem referência a um outro objetivo desta avaliação, o de verificar as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização nas redes públicas. A “ANA” como foi denominada, seria realizada anualmente.

Muito embora ao longo dos três primeiros anos de implementação do PNAIC na rede onde a pesquisa está sendo realizada, os orientadores de estudos tenham enfatizado a avaliação investigativa como a melhor maneira de visibilizar as aprendizagens de cada aluno, com a construção, por parte dos professores cursistas, de diversas estratégias para o descobrimento *do que o aluno já sabe* e de um olhar voltado para as potencialidades *de cada um*, a aplicação deste novo teste veio

confrontar a dinâmica das salas de aula, por aferir apenas a aquisição do sistema de escrita alfabética, por meio de questões estéreis, baseadas em si mesmas (LINO, 2014).

No Portal do MEC é possível ler a entrevista com o então presidente do INEP sobre a eficácia da ANA no ano de 2014. Na entrevista se destaca que, na escola, o foco deve ser o aprendizado dos alunos. Os dados da ANA, segundo ele, oferecem um importante referencial. “Esse é um dado de avaliação que pode impactar o concreto da sala de aula”, disse. “Na educação, o que interessa é o aprendizado — você pode ser melhor do que eu, desde que nós dois aprendamos.”

Na mesma reportagem, é lembrado o fato da ANA estar situada como uma das ações do PNAIC, como um compromisso firmado pelos governos federal, estaduais e do Distrito Federal e administrações municipais. Reafirma-se nesta entrevista que a meta central é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade até o fim do terceiro ano do ensino fundamental.

No entanto, no documento PNAIC em Ação 2016, há um apontamento de que a avaliação da eficácia deste programa, por meio dos índices captados pela ANA poderia repercutir no fim do ciclo de alfabetização: “O trabalho realizado em 2016 orientará o redesenho do apoio do MEC ao Ciclo de Alfabetização em 2017, e em articulação com as definições sobre a Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, 2016, p.9)

O documento, de autoria reportada à Secretaria de Educação Básica faz alterações à ideia inicial do PNAIC como, por exemplo, deixando de disponibilizar material para as formações, sugerindo que sejam utilizados materiais diversos nos encontros com os professores:

No entanto, o material anteriormente encaminhado pelo Ministério da Educação continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes. A SEB lembra os Cadernos de Formação e os jogos pedagógicos do PNAIC, já trabalhados pelos professores nas formações anteriores; as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola.

Há diversos outros materiais como, por exemplo, os do Projeto Trilhas, também enviado às escolas públicas pelo MEC, o Árvore de Livros e o Portal Ludoeducativo. A esse conjunto, agrega-se uma grande quantidade de materiais didáticos de outros programas de alfabetização, revistas, textos, depoimentos, sugestões de atividades, vídeos e inúmeros outros recursos encontrados em sites da Internet, dedicados ao tema da Alfabetização. Avaliada a qualidade desses recursos, eles poderão compor o acervo dos professores e inspirar novas produções, autônomas e personalizadas, resgatando a Alfabetização como um processo intencional e marcado por especificidade própria. (BRASIL, 2016, p.8)

Importante ressaltar que restavam ainda ser trabalhados os cadernos já preparados para o PNAIC 2015 que, devido aos diversos entraves encontrados pelo governo federal para a implementação do programa, não puderam ser utilizados. Desta forma, os seguintes cadernos: Organização do trabalho Escolar e os Recursos Didáticos na Alfabetização, A Oralidade, a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização, A Arte no Ciclo de Alfabetização, Alfabetização Matemática na Perspectiva do

Letramento, Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização, Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização e o caderno Integrando Saberes deixaram de ser o suporte para o PNAIC 2016, sendo acrescidos (substituídos?!) por toda e qualquer proposta didático - metodológica que pudesse ser encontrada em um veículo destinado à alfabetização (BRASIL, 2016).

Como indicado no documento PNAIC em Ação 2016, que seria realizado um redesenho do ciclo de alfabetização, tivemos publicizada a notícia, no dia seis de abril deste ano de 2017, que uma nova versão da BNCC acabava de ficar pronta, sendo encaminhada ao Conselho Nacional de Educação neste mesmo dia, para avaliação, antes de sua homologação pelo MEC. Nesta versão, a alfabetização das crianças é antecipada para o segundo ano do ensino fundamental (como desejado desde o início no Senado Federal) com o seguinte argumento de defesa por parte do Ministro da Educação Mendonça Filho, registrado por redatores de uma página educacional na internet:

As crianças do Brasil, as mais pobres, têm o direito de serem alfabetizadas ao mesmo tempo que as crianças das escolas privadas, as pessoas mais ricas da sociedade. E evidentemente que à medida que a gente assegura esse direito para mais crianças do Brasil, está gerando equidade, oportunidade. (BEZERRA, AMORIM, 2017)

A nova versão da BNCC aponta que os dois primeiros dois anos do ensino fundamental precisam ser dedicados à apropriação do sistema de escrita alfabética, com uma série de prescrições no item “Considerações sobre o processo de alfabetização” que inclui, entre outras coisas, a identificação e nomeação das letras como fundamental aspecto a ser ensinado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para o terceiro ano do ensino fundamental consolidar-se-iam os procedimentos linguísticos-gramaticais e ortográficos, entre outras competências a serem aferidas pelas avaliações externas.

Numa leitura ainda preliminar da versão da base homologada em 20 de dezembro de 2017,, ousamos ressignificar os três verbos de ação que foram trabalhados ao longo dos cadernos do PNAIC, em busca do alcance dos intitulados “Direitos de Aprendizagem” no Ciclo de Alfabetização: *Introduzir*, *Aprofundar* e *Consolidar*. Nesta leitura, podemos sugerir que as competências outrora identificadas ao verbo *Introduzir*, no processo de alfabetização, foram destinadas nesta BNCC ao período da Educação Infantil; que o *Aprofundar* que, nesta nova versão, seria a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético – SEA – estaria na responsabilidade do “novo ciclo de alfabetização”, de apenas dois anos, e o *Consolidar*, sistematizado a partir do terceiro ano do ensino fundamental.

COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA

Muito embora as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos contenha, entre princípios, fundamentos e procedimentos, orientações para a continuidade das aprendizagens, levando em consideração “os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro ano para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro” (BRASIL, 2010, art.30), nossas pesquisas tem apontado que algumas redes de ensino da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, ainda organizavam em 2013, ano em que o PNAIC foi implementado no país, os três primeiros anos de escolaridade de forma seriada, permitindo a retenção dos alunos desde o primeiro ano do ensino fundamental em virtude da não aprendizagem dos conteúdos previstos para cada ano.

No caso da rede de ensino de Duque de Caxias, município do estado do Rio de Janeiro onde a pesquisa tem sido realizada, de acordo com os documentos disponíveis, o ciclo de alfabetização teve sua gênese a partir de grupos de estudos realizados no ano de 1990, quando foi implantado o projeto Repensando a Alfabetização, embasado na psicogênese da língua escrita, em quatro escolas da rede (DUQUE DE CAXIAS, 2006). Os estudos se ampliaram de tal forma que em 1993 foram realizados encontros com orientadores educacionais e pedagógicos para discutir a questão. No mesmo ano foi instituído o Ciclo de Alfabetização, composto pela classe de alfabetização e pela 1ª série (na época, o primeiro ano do ensino fundamental) com uma proposta de avaliação continuada.

No ano de 1995, com a Reformulação Curricular, há a inclusão da 2ª série ao Ciclo de Alfabetização e, em 1996, a rede embasa teoricamente esta organização por meio do documento de Reorientação Curricular denominado Escola em Movimento. Neste livreto estão explicitadas as escolhas teóricas da rede baseadas no processo de interação, seguindo uma “visão construtivista sociointeracionista”, referenciadas em Piaget e Vygotsky. No que refere à avaliação, o regimento escolar institui uma avaliação continuada que considere os “ritmos, conquistas e dificuldades peculiares” (DUQUE DE CAXIAS, 2005, p. 28), sendo o desenvolvimento do aluno registrado em relatórios descritivos individuais bimestrais ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental.

A alfabetização das crianças surge, em diversas pesquisas sobre as escolas organizadas em ciclos como uma preocupação de todos os envolvidos no processo educativo dos anos iniciais do ensino fundamental (BARRETO, 2008; FERNANDES, 2009, 2010, 2014; FETZNER, 2009, 2013; MAINARDES, 2010). Advogamos a ideia de que a alfabetização precisa ser impregnada de sentido; mais do que ter relação com a vida, ela precisa ser a própria vida. A escola organizada em ciclos, mesmo que seja apenas em um ciclo de alfabetização tem sido e ainda é uma importante e viável alternativa,

Propondo a promoção por idade e não pelo rendimento do aluno, os ciclos

corroboram o questionamento profundo da concepção linear de aprendizagem que tem levado ao estabelecimento de hierarquias de conhecimentos de complexidade crescente as quais, durante muito tempo, serviram de álibi para a reprovação nas séries(...)

A qualidade da educação como direito de todos, tal como a defendem algumas das experiências de implantação dos ciclos, não se limita à questão da eficiência e eficácia de seus resultados. Antes, corresponde à concepção de qualidade defendida atualmente pela Unesco (2007), que, para além da eficácia e eficiência do ensino e de seus resultados, tem a ver com o significado do que se aprende, a pertinência do que é aprendido e o contexto que se reporta a aprendizagem. (BARRETO, 2008, p. 196.)

Nesta direção, a rede de Duque de Caxias tem oferecido certa resistência à aplicação dos exames externos (LINO, 2014). Podemos considerar como dados preliminares desta investigação, que o PNAIC tenha obtido sucesso (isto dito pela grande adesão dos profissionais que atuam no ciclo de alfabetização, assim como de vários ouvintes) nos três primeiros anos do programa, pelo fato do sistema municipal não ter dado ênfase à aplicação dos exames, tornando facultativa, inclusive, a aplicação da Provinha Brasil a partir de julho de 2014. A investigação tem demonstrado que

há muitas experiências que demonstram resistências importantes por parte dos professores e de alguns gestores. As pesquisas com o cotidiano das escolas têm sido fundamentais para desvelar as mazelas que a política provoca, assim como as táticas e estratégias dos sujeitos para lidar com os ordenamentos das políticas. As pesquisas também têm sido importantes para revelar o que temos chamado de fraudes e *despistamentos* na política. Que pistas os *não ditos* e *não feitos* nas escolas nos revelam? Aquilo que é dito e que é feito abertamente? (FERNANDES, 2015, p.402)

O fato da rede ser organizada em um Ciclo de Alfabetização há duas décadas, tendo como legislação e princípio a continuidade das aprendizagens ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental é algo que merece ser valorizado e difundido num momento como este em que vivemos, onde a resistência propositiva se torna um imperativo, em meio aos grandes riscos que cercam a educação e, por conseguinte, a escola pública. Como escreveu a estudante Tamires:

Entretanto, a esperança permanece. As universidades já não são mais as mesmas, e uma parte significativa da sociedade se transformou pela educação. Desde junho de 2013 muitos brasileiros redescobriram as ruas como um espaço de fazer política e de lutar por seus direitos. Houve, ao mesmo tempo, o surgimento dos movimentos conservadores e de novas formas de manifestação e de organização com pautas nitidamente progressistas, trazendo à tona palavras de ordem de combate às opressões e que revelaram uma geração de jovens que não aceitam o retrocesso. (...) A pauta desse movimento começa pela defesa de uma educação de qualidade, uma educação que liberte e que represente a realidade de nossa história, que reflita nossa diversidade cultural, que não sustente a intolerância religiosa ou qualquer outro tipo de opressão. Uma educação que se inspire nos ensinamentos de Paulo Freire, que transforme o indivíduo em um cidadão pleno de seus direitos e deveres de cidadãs e cidadãos que não fiquem calados diante das tentativas de retiradas de seus direitos, que não se conformam com a dominação de uma parcela minoritária da sociedade no comando do país e que atue na construção de uma sociedade verdadeiramente justa, democrática e popular. (SAMPAIO, 2016, p. 149)

Problematizar as implicações da aplicação dos exames de larga escala que negam as diferenças, que desqualificam os percursos individuais de aprendizagem sugerindo um padrão único a ser observado e quantificado para fins de construção de indicadores de “qualidade”, tornou-se um viés necessário e urgente na preservação da escola pública. E, neste ensejo, façamos de nossas pesquisas instrumentos de resistência, visibilizando as práticas cotidianas que possam contribuir, a exemplo da brilhante campanha “Aqui já tem Currículo”, promovida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), para esperar as professoras e professores que atuam nas escolas públicas, revelando a existência de uma escola pública viva, que persiste criando, incluindo, integrando, enfim, celebrando as diferenças!

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ciclos e seriação: tensões da democratização do Ensino Fundamental. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das Aprendizagens**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 57-91.

BARRETO, Elba. Siqueira de Sá. As escolas em ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. **Ciclos em revista**, v. 4, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 195-212.

BEZERRA, Mirthyani e AMORIM, Felipe. Mec anuncia mudanças no conteúdo da educação infantil e ensino fundamental. **Educação UOL**. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/06/mec-anuncia-mudancas-no-conteudo-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental.htm>> Acesso em 06/04/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.

BRASIL, Movimento Todos pela Educação. Plataforma online: **Observatório do PNE**. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>>

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em Ação 2016**. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994,

DUQUE DE CAXIAS, Secretaria Municipal de Educação. **Escola em Movimento – Uma Construção Permanente**. SME, 2002.

DUQUE DE CAXIAS (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**. Duque de Caxias. SME, 2005.

DUQUE DE CAXIAS, Secretaria Municipal de Educação. **Trajetória do Ciclo de Alfabetização na Rede de Ensino de Duque de Caxias**. SME, 2006.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: FETZNER, Andréa R. **Ciclos em Revista**, v.4. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. p. 53-70.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Um currículo entre duas lógicas. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em ciclos. Desafio para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. p. 99 -105.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação das Aprendizagens. São Paulo: Cortez Editora**, 2014. p. 113-124.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações. **Revista Retratos da escola**, v. 9, n 17, p. 397-408, jul. /dez. 2015. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588>>

FETZNER, Andréa R. A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar. **Revista Brasileira de Educação**, vol.14, n.40, p. 51-65, jan. / abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>>

FETZNER, Andréa R. FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas. **Educação em Foco: revista de educação**. Universidade Federal de Juiz de Fora. v. 17, n. 3 nov 2012/fev. 2013. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-011.pdf>>

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo: **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.p. 143-180

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 5-19, 2001.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso [online]. 2014, vol.9, n.2, pp.35-51.

JINKINGS, Ivana. O golpe que tem vergonha de ser chamado de golpe. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016

LINO, Claudia de Souza. **Qualidade na escola e qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias**. 130 f. Duque de Caxias: Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (Dissertação de Mestrado), 2014.

MAINARDES, Jefferson. Escola em Ciclo no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa. In: DAVID, Leila Nivea Bruzzi; DOMINICK, Rejany dos S. **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 49 -71.

SAMPAIO, Tamires Gomes. A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Faculdade Estadual de Campinas 1996.

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras escolhidas: psicologia infantil**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALSH, Catherine. La interculturalidad en la educación, Lima, DINEBI, 2001. _____.
Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2009, p. 12-42.

POLÍTICA DE “UNIVERSALIZAÇÃO” DA PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB (2014-2016)

Kilma Wayne Silva de Sousa

Universidade Federal de Campina Grande
(PPGEd - UFCG)

Campina Grande – Paraíba

Melânia Mendonça Rodrigues

Universidade Federal de Campina Grande
(PPGEd - UFCG)

Campina Grande – Paraíba

RESUMO: Este trabalho apresenta um recorte da dissertação desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande/PB, relacionada à Linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais. Tendo como objetivo analisar a concepção que norteia a política de “universalização” da pré-escola adotada pela Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, adotamos uma abordagem dialética, ancorada nas concepções de Estado neoliberal e de gerencialismo. Contemplando as etapas de aprofundamento teórico-conceitual, revisão da literatura, pesquisa de campo e análise documental, elegemos como categorias metodológicas a historicidade e a contextualização e, como categorias de conteúdo, o direito à educação infantil, o dever do Estado e os parâmetros de qualidade para esta etapa educacional. Em síntese, foi possível apreender que as estratégias adotadas pela

gestão municipal de Campina Grande/PB, na área da educação, apresentam traços de uma concepção eminentemente gerencial, marcada pela racionalização de recursos, pelo recuo da autonomia e da gestão democrática, pela avaliação do trabalho docente e pela definição da qualidade das escolas a partir de critérios meritocráticos e quantitativos. Destarte, os desdobramentos da lógica gerencial incidem também sobre a educação infantil, imersa num cenário no qual prevalecem princípios da racionalização técnica e de recursos, da eficiência, da eficácia e da produtividade, pressupostos basilares do gerencialismo. Essas medidas e as estratégias que vêm sendo utilizadas pelo poder público municipal para assegurar o atendimento à pré-escola, têm acarretado uma aparente descaracterização da educação infantil, contradizendo a concepção de criança como sujeito de direitos, ao reduzir a educação à categoria de mercadoria.

PALAVRAS-CHAVE: Política de universalização da pré-escola. Estado neoliberal. Gerencialismo. Descaracterização da educação infantil.

ABSTRACT: This work presents a dissertation developed in the Academic Master in Education, Federal University of Campina Grande / PB, related to the History, Policy and Educational Management Research Line. Aiming to analyze

the conception that guides the policy of “universalization” of the pre-school adopted by the Campina Grande Municipal Education Network / PB, we adopt a dialectical approach, anchored in the conceptions of neoliberal State and of managerialism. Contemplating the stages of theoretical-conceptual deepening, literature review, field research and documentary analysis, we chose historicity and contextualisation as methodological categories and, as content categories, the right to early childhood education, the State’s duty and the parameters of quality for this educational stage. In summary, it was possible to perceive that the strategies adopted by the municipal administration of Campina Grande / PB, in the area of education, show traits of an eminently managerial conception, marked by the rationalization of resources, the retreat of autonomy and democratic management, and the definition of the quality of schools based on meritocratic and quantitative criteria. Thus, the unfolding of the managerial logic also affects children’s education, immersed in a scenario in which principles of technical rationalization and resources, efficiency, effectiveness and productivity, basic assumptions of managerialism, prevail. These measures and the strategies that are being used by the municipal public power to ensure attendance to preschool have led to an apparent de-characterization of child education, contradicting the conception of children as subjects of rights, reducing education to the category of merchandise.

KEYWORDS: Policy of universalization of preschool. Neoliberal state. Managerialism. Discharacterization of early childhood education.

1 | INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 foi a pioneira, no país, no reconhecimento da educação infantil como um dever do Estado e da família e um direito das crianças. Assim, constituiu-se como um importante marco legal que antecedeu a aprovação de outros dispositivos regulatórios que passaram a nortear o atendimento às crianças menores de seis anos, no Brasil. Com essa definição, essa etapa vem galgando um espaço próprio não apenas no âmbito legal, mas também no campo das ações que, a partir de então, migraram da esfera assistencialista e de amparo social para a esfera da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Desde sua afirmação como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), a educação infantil tem passado por um constante processo de afirmação e de revisão de suas concepções, tomando como base a preconização dos direitos da infância, a preocupação com a educação de crianças em espaços coletivos e a adoção de práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Também foi possível observar o fortalecimento da luta em prol da expansão e da melhoria do atendimento, vinculado ao reconhecimento de sua especificidade no conjunto da trajetória escolar. Ademais, tem ocorrido discussões que vêm resultando na elaboração de um conjunto de documentos oficiais, nos quais se destacam as temáticas relativas à afirmação da política de educação infantil, aos processos de sua integração aos sistemas de ensino, à formação inicial e continuada do quadro de profissionais, às

instalações físicas das instituições, ao trabalho educativo desenvolvido, à avaliação da qualidade do atendimento e ao percurso da política de educação infantil (FERREIRA; CÔCO, 2011).

No Brasil, o atendimento a crianças de 0 a 5 anos em instituições educativas se constitui como uma importante demanda social, refletida, sobretudo, no âmbito da esfera municipal. Sob a justificativa de cumprimento do disposto na Emenda Constitucional nº 59/2009 e da meta nº 1 do PNE 2014/2024, que versa sobre a exigência de universalização do atendimento a crianças de 4 e 5 anos, o município de Campina Grande/PB vem ampliando a matrícula na pré-escola, optando pela transferência dessas crianças das instituições públicas que oferecem creche e pré-escola para escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dessa situação, sentimo-nos motivadas a investigar a política de universalização da pré-escola implementada pela Rede Municipal de Campina Grande/PB, tendo como recorte temporal os anos de 2014 a 2016. Este trabalho, por sua vez, traz em seu cerne aspectos referentes a essa pesquisa, direcionada à elaboração da dissertação no Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande/PB, na Linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais.

Optamos pelo estudo desta temática em decorrência da nossa aproximação com o objeto, tendo em vista nosso histórico de atuação profissional como professora da educação infantil na rede pública deste município, desde o ano de 2003. Tendo atuado durante onze anos em instituições que atendem exclusivamente a essa etapa da educação básica, em 2015 fomos transferidas de instituição e passamos a desenvolver o trabalho, na pré-escola, em escolas de ensino fundamental que também ofertam turmas de educação infantil.

Para o âmbito deste trabalho trazemos um recorte da pesquisa, no qual apresentamos apontamentos concernentes à reforma administrativa evidenciada no município de Campina Grande/PB, à implantação da lógica gerencial na administração pública municipal e a alguns desdobramentos sobre a educação infantil, tendo como objetivo analisar a concepção que norteia a política de “universalização” da pré-escola adotada pela Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB.

Embora haja outros estudos dedicados a investigar esta etapa educacional, neste município, (MACÊDO, 2005, 2014; LIMA, 2013; MELO, 2014; HERMIDA et al, 2015, dentre outros), buscamos lançar luz sobre questões que necessitam ser ainda mais problematizadas. Sendo assim, uma das pretensões da pesquisa consistiu em contribuir para a análise da política de educação infantil que vem sendo adotada na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB e que reflete na garantia do direito à educação das crianças de quatro e cinco anos, desvelando aspectos relativos ao atendimento às turmas da pré-escola, em escolas de ensino fundamental.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Pautado pelo pressuposto de que “o melhor método, ao se abordar um objeto que se queira pesquisar, seja começar pelo real e pelo concreto, ou o que mais concretamente represente a realidade” (WACHOWICZ, 2001, p. 2), assim como na perspectiva de compreender mais amplamente o fenômeno investigado, o presente trabalho está ancorado nas concepções de Estado neoliberal e de gerencialismo, norteadoras da administração pública na atualidade.

Para compreender o Estado neoliberal é necessário, antes de tudo, compreender o que significa a “doutrina particular que respondia pelo nome ‘neoliberalismo’, [assim como o processo que a transformou] na diretriz central do pensamento e da administração econômicos” (HARVEY, 2014, p. 11-12). Segundo Harvey (2014), o neoliberalismo constitui uma teoria das práticas político-econômicas cuja proposta prevê a liberação das liberdades e capacidades empreendedoras individuais como elementos chave para a promoção do bem-estar humano. A liberdade e o empreendedorismo, por sua vez, se desenvolveriam no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Nessa perspectiva, o Estado tem como papel central a criação e a preservação de uma estrutura institucional que propicie as práticas anteriormente mencionadas, garantindo a solidez financeira, estabelecendo um aparato militar, policial, de defesa e legal que garantam direitos de propriedade individual, assegurando, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, em casos em que não haja mercados, estes podem ser criados pela ação do Estado, contudo, a intervenção estatal deve ser mantida num nível mínimo (HARVEY, 2014). Conforme destacado pelo autor, o neoliberalismo tornou-se hegemônico, também, no campo do discurso, passando a influenciar amplamente o comportamento das pessoas, afetando seus modos de pensar, viver e compreender o mundo e se incorporando às práticas cotidianas.

No tocante à relação entre o neoliberalismo e a educação, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) sublinham aquilo que classificam como uma sintonia e uma conexão entre o enaltecimento das forças de mercado (com suas correspondentes políticas de liberalização, desregulamentação e outras) e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas implicações nas práticas educativas. Consoante as autoras, toda a efervescência evidenciada em nível global, nos anos 1990, também é deflagrada no Brasil, com a ascensão de Fernando Collor de Mello à Presidência da República, quando foram implementadas mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial. Nesse contexto, foi promovida a reestruturação da economia brasileira nos moldes dos ajustes e exigências da economia global.

No que tange ao gerencialismo ou *New Public Management* (NPM), sua emergência como novo paradigma de administração pública surge como uma das estratégias para superar os efeitos da crise do capitalismo, evidenciada em 1970.

Crise esta que impulsionou, nos países de capitalismo avançado, uma reorganização e reconceitualização do Estado, até então e desde pós-Segunda Guerra Mundial, caracterizado pelo *Welfare State*, pautado no modelo de organização burocrática da administração pública e baseado, economicamente, pelos princípios do keynesianismo (COSTA, 2010).

No que concerne à área educacional, a adoção do modelo gerencial procura impingir na esfera pública a lógica que rege as empresas. No campo pedagógico-administrativo, segundo Saviani (2013), evidencia-se a reorganização das escolas e a redefinição do papel do Estado, sob a égide do neotecnicismo.

Em conformidade com o autor, no Brasil, os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, sob os quais busca-se obter o máximo resultado com o mínimo de dispêndios, nos anos de 1970, sustentava a iniciativa, o controle e a direção direta do Estado. Em contrapartida, na década de 1990, assume uma conotação distinta, na qual defende-se “a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2013, p. 438). A partir dessas orientações,

[...] as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (SAVIANI, 2013, p. 438).

Ancorado por essa ótica, “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados [e] é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2013, p. 439). Assim, o Estado passa a exercer o papel de avaliador, seja por meio da criação de agências reguladoras ou mesmo de forma direta, como ocorre com a educação. Ademais, “o neotecnicismo se faz presente alimentando a busca pela ‘qualidade total’ na educação e a penetração da ‘pedagogia corporativa’” (SAVIANI, 2013, p. 439). O conceito de qualidade total, conforme o autor, está atrelado à mudança que o toyotismo provocou na esfera produtiva, em que a produção passou a ocorrer em pequena escala, visando atender a determinados nichos de mercado, extremamente exigentes.

Saviani (2013) acrescenta que, nessa busca pela “qualidade total”, mais uma vez é requerido ao trabalhador que “vista a camisa da empresa”, numa situação na qual se incita uma competição exagerada entre os trabalhadores, que têm que se esmerar para atingir os melhores e maiores níveis de eficiência e produtividade. Essa lógica rompe os muros das empresas e adentra nas escolas. Nesse novo cenário, aqueles que ensinam são vistos como prestadores de serviço, os alunos são clientes e a educação é o produto cuja qualidade é variável. Segundo o autor, sob a lógica da “qualidade total”, os verdadeiros clientes são a empresa ou a sociedade, enquanto os alunos representam os produtos fornecidos a esses clientes, pelas escolas. Ademais, as próprias empresas se transformam em agências educativas, constituindo a chamada

“pedagogia corporativa”, percebida principalmente no nível superior.

Diante de todos os aspectos até aqui apresentados, o estudo buscou conferir, ao objeto, um olhar dialético, analisando-o nos contextos político, social e econômico aos quais está inserido. Construída sobre a égide do materialismo histórico e alicerçada pela análise marxiana da realidade, a abordagem dialética se configura como resultado de uma postura ou concepção de mundo que tenta dar conta da realidade a partir da análise da totalidade, da especificidade, da singularidade e da particularidade, num contexto em que as categorias contradição, totalidade, mediação, alienação não existam *a priori*, mas, ao contrário, sejam construídas historicamente (FRIGOTTO, 2000).

De acordo com Gamboa (2000), as pesquisas crítico-dialéticas, questionam, fundamentalmente, a visão estática da realidade, que escamoteia o seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico, de modo que, “sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o ‘conflito das interpretações’, o conflito dos interesses” (p. 97). Com base nesse entendimento, ao adotarmos essa abordagem, buscamos inserir nossa investigação no âmbito das “pesquisas [que] manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança” (GAMBOA, 2000, p. 97).

Considerando a relevância dos aspectos anteriormente abordados, acreditamos que a adoção da perspectiva dialética, como referencial de análise, também se justifica pela possibilidade de podermos estabelecer relações entre os aspectos quantitativos e qualitativos que cercam o fenômeno estudado, qual seja, a política de “universalização” da pré-escola adotada pela Rede Municipal de Campina Grande/PB. Acreditamos que nosso pensamento se coaduna com a ideia exposta por Minayo (2008), quando esta afirma que “a dialética pensa a relação de quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos, [buscando] encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos” (p. 24-25).

Nossa escolha também reflete a intenção de que a investigação acerca dos aspectos quantitativos referentes à política de universalização da pré-escola, implementada pela Rede Municipal de Campina Grande/PB, não evoque a necessidade em quantificar a realidade, simplesmente, e sim em compreender a dinâmica das relações sociais, visando explicá-la, a partir da compreensão das contradições expressas nas relações que cercam o fenômeno ora estudado (MINAYO, 2008).

Wachowicz (2001), ao reportar-se à adoção do método dialético na pesquisa em educação, refere-se às opções feitas pelo pesquisador com vistas a se aproximar do seu objeto de estudo e que lhe conferem os aspectos pelos quais ele poderá tomar esse objeto, aspectos esses denominados de categorias. Sendo assim, no âmbito desse estudo, adotamos, como categorias metodológicas, a historicidade e a contextualização e, como categorias de conteúdo, o direito à educação infantil, o dever do Estado e os parâmetros de qualidade para esta etapa educacional. Assim, visando

analisar a política de “universalização” da pré-escola implementada na Rede Municipal de Campina Grande/PB, bem como a concepção que a norteia, tivemos como ponto de partida categorias que possibilitassem vinculá-la a um contexto mais amplo, ao mesmo tempo que procuramos entender o lugar de onde surge e os elementos que constituem a sua essência (FRIGOTTO, 2000).

No intuito de nos aproximarmos do nosso objeto de estudo, o percurso metodológico contemplou as etapas de aprofundamento teórico-conceitual, revisão da literatura referente à educação infantil no Brasil e no município de Campina Grande/PB, pesquisa de campo e análise documental relativa aos aparatos jurídico-legais que regulamentam essa etapa da educação, tanto em âmbito nacional como em âmbito municipal, partindo do suposto de que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

Para a pesquisa de campo, elegemos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, por essa técnica não implicar “uma conversa despreziosa e neutra uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2008, p. 57). Desse modo, a pesquisa contou com a participação de sujeitos relacionados à formulação das políticas públicas para a educação infantil no município de Campina Grande/PB e de pessoas que vivenciam *in loco* a implementação dessas políticas.

Destarte, é importante ressaltar que submetemos a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), do Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC), do município de Campina Grande/PB, do qual recebemos a autorização para que fosse realizada.

3 | A INCIDÊNCIA DA LÓGICA GERENCIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB

A Lei Complementar nº 015/2002, estabeleceu a reforma administrativa da Prefeitura Municipal e, em decorrência de sua implementação, a gestão do município passou a ser norteada pela concepção gerencial, marcada, sobretudo, por substituir algumas diretorias e coordenadorias por gerências.

Em conformidade com o Art. 16 da referida Lei, a Secretaria de Educação, Esporte e Cultura (SEDUC/CG) tem como finalidade

[...] garantir a educação como direito fundamental do cidadão, visando seu pleno desenvolvimento e favorecendo o despertar de suas potencialidades, formando para o exercício da cidadania, dentro dos princípios da liberdade e da solidariedade e a elaboração e execução do Plano Municipal de Educação, em articulação com a aprovação do Conselho Municipal de Educação e os órgãos municipais, estaduais e federais de educação (CAMPINA GRANDE, 2002).

De acordo com essa Lei, a SEDUC/CG passou a ser composta pelas seguintes unidades administrativas: I. Secretário Adjunto; II. Secretária; III. Assessoria Técnica; IV. Diretoria Administrativa e Financeira, V. Coordenadoria de Educação; VI. Diretoria Técnico-Pedagógica; VII. Diretoria de Apoio às Escolas; VIII. Coordenadoria de Esportes; e IX. Coordenadoria de Cultura.

Cada uma dessas unidades possui competências específicas, e, com exceção da Coordenadoria de Educação, todas as Coordenadorias e Diretorias se subdividem em gerências, como é o caso da Diretoria Técnico-Pedagógica, composta pela Gerência de Ensino Infantil, Gerência de Ensino Fundamental, Gerência de Avaliação Educacional; Gerência de Supervisão Escolar e Gerência de Projetos Pedagógicos (CAMPINA GRANDE, 2002).

Conforme Medeiros (2013), além da reestruturação interna, a implementação de programas e projetos advindos de parcerias entre o setor público e o setor privado, denota a adoção da lógica gerencial por parte da SEDUC/CG. Tais parcerias foram evidenciadas no início da década de 2000 e, dentre as instituições, a autora destaca o Instituto Ayrton Senna e o Programa Escola Campeã.

A partir de 2009, o município estabeleceu novas parcerias, desta vez com o Instituto Alpargatas - Camargo Corrêa SA, que passou a atuar com projetos na área de esportes, dentre estes, o Projeto de Educação pelo Esporte, que premia as escolas conveniadas. Segundo o Instituto, o Prêmio Educação, criado desde 2003, teria como finalidade identificar, valorizar e divulgar experiências de aprendizagem inovadoras e de qualidade em escolas públicas de ensino regular. Para tanto, a premiação é feita todos os anos, baseadas no Programa de Educação pelo Esporte e divididas em categorias que contemplam alunos, professores e gestores.

Além do programa anteriormente citado, Medeiros (2013) destaca que durante os anos de 2010 e 2011, a Rede Municipal implementou o Sistema de Gestão Integrado (SGI) em 12 escolas, em parceria com Instituto Camargo Corrêa. Segundo o Instituto, esse Programa teria como objetivo a instauração de um evoluído sistema de gestão, a partir da adoção de práticas gerenciais mais eficazes. Nesses termos,

[...] para implementação do SGI nas escolas Municipais de Campina Grande-PB, os gestores, supervisores e representantes da Secretaria de Educação participaram de um curso de formação, no qual estudaram o material do SGI, extenso documento que delimita cada passo a ser seguido pela equipe de liderança no sentido de apresentar, à comunidade escolar, todas as ações que deverão ser executadas (MEDEIROS, 2013, p. 84).

Medeiros (2013) ressalta que o aprofundamento da lógica gerencial, no que tange ao âmbito mais geral da administração municipal, decorre do encaminhamento, por parte do executivo, do Projeto de Lei nº 042/2011, elaborado em consonância com a Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. A partir de então, se instituiu o Programa de Parceria Público-Privada nos órgãos e entidades da administração direta e indireta do Município de Campina Grande, na segunda década dos anos 2000.

Na esteira das ações que aprofundaram os pressupostos gerencialistas no

município, a promulgação da Lei Complementar nº 72, de 10 de abril de 2013, que instituiu o 14º salário para os profissionais da Educação da Rede pública Municipal, demarca a cultura do bônus por desempenho e da responsabilização docente.

Um ponto a ser refletido, no âmbito deste trabalho, refere-se à exclusão da educação infantil na concessão desse bônus, tendo em vista que, no Art. 1, a Lei regulamenta que o pagamento do décimo quarto é destinado aos profissionais e aos trabalhadores da educação que atuem nas escolas públicas municipais que tiverem elevado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em pelo menos vinte por cento (CAMPINA GRANDE, 2013a). Nesse sentido, como esse índice não é aplicado à educação infantil, os profissionais dessa área não seriam contemplados por esse benefício.

Contudo, embora represente um direcionamento contrário ao que rege a Lei, uma Creche/Pré-Escola fez parte da lista de instituições que receberam o bônus no ano de 2014 sem que fosse explicitado pelo Poder Público, quais os parâmetros utilizados para essa concessão.

Silva (2016), em estudo acerca das políticas de *accountability* na educação básica, mais especificamente as políticas adotadas pela Prefeitura Municipal de Educação de Campina Grande/PB, analisa a situação acima mencionada. Segundo a autora, a concessão desse bônus para uma instituição de educação infantil revela

[...] o descumprimento da própria lei municipal, visto que o único critério estabelecido para o seu pagamento tem como referência a aumento do Ideb e somente às instituições que oferecem o Ensino Fundamental se aplica tal índice, visto que seus alunos, matriculados no 5º e no 9º ano, realizam a Prova Brasil. Desse modo, com base nas definições contidas na Lei n.º 072/2013, não é possível justificar o pagamento dessa bonificação aos profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil (SILVA, 2016, p. 520).

Desse modo, evidencia-se que os critérios adotados pelo Governo mostraram-se extremamente frágeis, pois, especialmente nesse caso, não há como mensurar a produtividade da instituição de educação infantil, de acordo com os requisitos expressos pela lei municipal.

Ainda na gama de acontecimentos pautados pela lógica gerencial, foi aprovada a Lei nº 5.372, de 03 de dezembro de 2013, que tornou obrigatória a divulgação do IDEB, por todas as escolas da rede municipal, de modo que estes fossem expostos em espaços bem visíveis (CAMPINA GRANDE, 2013b). Este fator revela o caráter de publicização de resultados, um dos pilares do processo de adoção de sistemas de avaliação standardizados.

Conforme Silva (2016), a Lei nº 5.372/2013 relaciona-se mais diretamente ao princípio da prestação de contas das escolas à sociedade uma vez que foi instituída a obrigatoriedade daquelas divulgarem os resultados obtidos do IDEB, contudo, não expressa as finalidades ou os objetivos desta obrigatoriedade. A autora ressalta que essas informações permitiriam a existência de comparações referentes ao índice atingido, à meta prevista e à média de cada escola da rede municipal de ensino,

elementos que possibilitariam a identificação de sua situação.

Para Silva (2016), o objetivo da exposição dos resultados alcançados no IDEB, definido nesta Lei, visa “tornar público o desempenho das instituições de ensino, mobilizar a comunidade local e a sociedade mais ampla para o acompanhamento e a cobrança dos profissionais da escola para assegurar a elevação dos índices obtidos” (p. 521).

Segundo Rodrigues e Oliveira (2016), no início do ano de 2014 a SEDUC/CG implantou a enturmação, outro processo fortemente marcado por pressupostos do gerencialismo. De acordo com as autoras, o termo “enturmação” foi definido no documento denominado “Matrícula: orientações gerais da Rede Municipal”, elaborado pela SEDUC/CG, no ano supracitado. A partir desse processo, foi estabelecida a quantidade mínima e máxima de alunos por turma, quais sejam: Pré I e Pré II - 18 a 25 crianças; Maternal I, Maternal II e 1º Ciclo Inicial - 20 a 25 crianças; Berçário, 1º Ciclo Intermediário e Final - 25 a 30 crianças; 2º Ciclo Inicial e 2º Ciclo Final - 30 a 35 crianças; 3º Ciclo Final e EJA e 4º Ciclo Inicial e Final - 35 a 40 crianças.

Consoante Rodrigues e Oliveira (2016), o processo de enturmação teve desdobramentos tanto nas escolas de ensino fundamental quanto em instituições de educação infantil. Algumas consequências desencadeadas por essa medida englobaram o fechamento de turnos em algumas escolas e/ou instituições de educação infantil, transferências de alunos em caráter compulsório, remanejamento de professores e superlotação de turmas, decorrente do acentuado número de grupos formados com mais de 30 alunos.

Paralelo a essa ação, a SEDUC/CG implantou um sistema de matrícula informatizado possibilitando, assim, o acesso aos dados dos alunos matriculados na rede e em cada turma específica. Conforme Rodrigues e Oliveira (2016), essa iniciativa denota a adoção de mais um princípio de cunho gerencial, a racionalização de recursos, o que acarretou o fechamento de escolas, afetando até mesmo aquelas que já possuíam um número considerável de alunos matriculados.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho apresentou um recorte da pesquisa realizada no Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), cujo objeto de estudo foi a política de “universalização” da pré-escola implementada pela Rede Municipal de Campina Grande/PB.

O histórico do atendimento à educação infantil no município de Campina Grande/PB, é marcado pela acentuação dos pressupostos gerenciais nas ações do poder executivo municipal, uma das implicações decorrentes da reforma administrativa evidenciada no início dos anos 2000, pela qual a gestão municipal passou a ser norteadada pela concepção gerencial.

Diante dos dados aqui discutidos, a análise das estratégias adotadas pelo poder público municipal em Campina Grande/PB, na área da educação, apontou traços de uma concepção eminentemente gerencial, marcada pela racionalização de recursos e pelo recuo da autonomia e da gestão educacional democrática. Tal concepção, está baseada na avaliação do trabalho docente e na definição da qualidade das escolas a partir de critérios meritocráticos e quantitativos.

Não obstante, os desdobramentos da lógica gerencial incidem também sobre a educação infantil que, assim como ocorre no ensino fundamental, se vê imersa num cenário no qual prevalecem os princípios da racionalização técnica e de recursos, da eficiência, da eficácia e da produtividade, pressupostos basilares do gerencialismo. Nesse contexto, é possível perceber que tanto essas medidas quanto as estratégias que vêm sendo utilizadas pelo poder público municipal para assegurar o atendimento à pré-escola, têm acarretado uma aparente descaracterização da educação infantil, uma vez que contradizem a concepção de criança como sujeito de direitos ao reduzir a educação à categoria de mercadoria.

REFERÊNCIAS

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

_____. Presidência da República. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 08 de julho de 2017.

_____. Presidência da República. **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: Senado Federal, 2009.

_____. Presidência da República. **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.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento>> Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAMPINA GRANDE. **Lei Orgânica Municipal**, de 05 de abril de 1990. Disponível em: <<https://www.campinagrande.pb.gov.br/legislacao/lei-organica/>>. Acesso em agosto de 2017.

_____. **Lei nº 015, 23 de dezembro de 2002**. Estabelece a estrutura administrativa do poder executivo municipal de acordo com o que dispõe o Artigo 54, Parágrafo Único, X, da Lei Orgânica Municipal, e dá outras providências. Semanário Oficial nº 1.776. Campina Grande, 2002.

_____. **Lei nº 072, de 10 de abril de 2013**. 2013a. Institui o décimo quarto salário dos profissionais da educação da rede pública municipal e dá outras providências. Semanário Oficial nº 2.338. Campina Grande, 2013.

_____. **Lei nº 5.372, de 03 de dezembro de 2013**. 2013b. Torna obrigatória a divulgação do Ideb por

parte das escolas do Município na forma específica e dá outras providências. Semanário Oficial nº 2.338. Campina Grande, 2013.

COSTA, F. L. **Reforma do Estado e contexto brasileiro**: crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

FERREIRA, E. CÔCO, V. Gestão em instituições de educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 07 de setembro de 2016.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HERMIDA, J. F. MONTEIRO, E. C. SOUZA, C. F. A inclusão da pré-escola nos espaços e tempos escolares do ensino fundamental no município de Campina Grande (PB). In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação infantil**: diálogos e novos desafios. João Pessoa, Editora da UFPB, 2015.

LIMA, M. B. B. S. **Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande-PB**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação, João Pessoa, 2012.

MACÊDO, L. C. **Práticas de cuidado e educação da criança de 0 a 2 anos na creche: novos olhares**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação, João Pessoa, 2005.

_____. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação, João Pessoa, 2014.

MELO, N. Q. **Matrícula obrigatória na pré-escola**: avanços e desafios no contexto do município de campina grande – pb. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br>>. Acesso em 25 de março de 2016.

MEDEIROS, S. S. **O gerencialismo na educação pública: a implementação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) na rede municipal de Campina Grande/PB**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação, João Pessoa, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RODRIGUES, M. M. OLIVEIRA, M. M. **Trajetória do gerencialismo na rede pública municipal de Campina Grande-PB**. Disponível em <www.sbhe.org.br/novo/.../vi.../submissao_14712075178101472992308981.pdf> Acesso em setembro de 2017.

SAVIANE, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M. EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, E. O. CAMPOS, R. F. GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n 2, 2005. (Cópia impressa).

SILVA, A. F. Políticas de accountability na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **RBP**AE - v. 32, n. 2, p. 509 - 526 mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/59520/38378>> Acesso em 02 de outubro de 2017.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional** –v.2 – n.3 – p. 171 – 181. jan./jun. 2001. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=730&dd99=view&dd98=p> Acesso em setembro de 2017.

POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA PESQUISA EM DUAS EMEIS DE SANTA MARIA - RS

Andressa Wiedenhof Marafiga

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul

Jucilene Hundertmarck

Prefeitura Municipal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul

Taciana Camera Segat

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul

RESUMO: O que realmente se quer para as crianças da Educação Infantil? Quais elementos são importantes para realizar um trabalho com qualidade? O que é necessário que as crianças aprendam? Como e o que avaliar? Quais são os direitos fundamentais das crianças na Educação Infantil? Preocupadas com estas inquietações, elencamos o seguinte problema para este estudo: De que maneira as políticas que tratam de qualidade na Educação Infantil vêm sendo compreendidas e implementadas em duas escolas para a infância no município de Santa Maria - RS? Para o desenvolvimento foram selecionadas duas EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil) do município de Santa Maria – RS. Foram entregues dois questionários para as escolas, um dirigido a equipe diretiva e outro aos professores. Este era dividido por faixa etária, um para docentes

que atuam com a faixa etária de 0 – 3 anos e outro de 4 – 6 anos. Valeu-se de estudos dos documentos em vigor, Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 1 e 2 (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Resolução CMESM nº 30 (2011). Um aspecto evidenciado na pesquisa, foi o desejo de mudança na estrutura física das EMEIS. Destacamos que o intuito da pesquisa não foi o de comparar as duas EMEIS, mas sim identificar como as políticas criadas e disponibilizadas estão ou não sendo articuladas as vivências que acontecem no âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Qualidade. Políticas Públicas. Gestão Escolar.

ABSTRACT: What do all really want for Early Child Education? What elements are important for a quality work? What is necessary for children learning? How and what to evaluate? What are the fundamental rights of children in Early Childhood Education? Concerned with these restlessness, it was highlighted the following problem for this study: How are the policies that deal with quality in Early Childhood Education being understood and implemented in two schools for children in the municipality

of Santa Maria - RS? For the development, two EMEIS (Municipal School of Early Childhood Education) of the municipality of Santa Maria - RS were selected. Two questionnaires were sent to the schools, one directed to the directive team and the other to the teachers. This was divided by age group, one for teachers who work with the age group of 0-3 years and another of 4 - 6 years. It was based on studies of the documents in force, National Quality Parameters for Early Childhood Education, volume 1 and 2 (2006); Quality Indicators in Early Childhood Education (2009), Criteria for care in day care that respects the fundamental rights of children (2009), National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (2009) and CMESM Resolution No. 30 (2011). One aspect evidenced in the research was the desire for a change in the physical structure of EMEIS. It is emphasized that the aim of the research was not to compare the two EMEIS, but to identify how the policies created and made available are or are not articulated to the experiences that happen in the school context.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Quality. Public Policy. School management.

1 | CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O presente artigo visa exibir um recorte de uma pesquisa já concluída. A escolha da problemática surgiu a partir de algumas inquietações referentes ao nível da Educação Infantil. Diante disso, refletíamos sobre que Educação Infantil realmente se quer para as nossas crianças? O que é qualidade e qual qualidade ofertar a elas? Quais elementos são importantes para realizar um trabalho com qualidade? O que é necessário que as crianças aprendam? Quais são os direitos fundamentais das crianças na Educação Infantil? De que qualidade está se falando? Muitos eram e continuam sendo nossos questionamentos, afinal eles nunca se encerram, mas continuam permeando nossas práticas. Frente a isso, elencou-se como problemática a ser pesquisada: De que maneira as políticas que tratam de qualidade na Educação Infantil vêm sendo compreendidas e implementadas em duas escolas para a infância no município de Santa Maria - RS?

Esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, pois observa o elemento a ser pesquisado, no sentido de coletar e analisar dados para tentar entendê-los. Assim, tentamos compreender o fenômeno de pesquisa, “de modo a colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento” (MINAYO, 2011, pg. 623). A primeira fase consistiu em delimitar a unidade que constituiria o caso a ser pesquisado. Nos valem do estudo de documentos em vigor do Ministério da Educação (MEC), sendo, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 1 e 2 (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Resolução CMESM nº 30 (2011). Salientamos que na época do desenvolvimento desta pesquisa, a BNCC (Base Nacional Comum

Curricular) não havia sido aprovada, estava em construção.

A segunda fase foi à coleta dos dados, que como destaca Ventura (2007), geralmente é feita com vários procedimentos qualitativos e quantitativos. Para essa etapa, realizou-se a entrega de questionários para os professores e equipe diretiva de duas EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil) do município de Santa Maria – RS, escola Rosa e escola Amarela. Optou-se por esse método para dar mais privacidade aos participantes da pesquisa, já que os mesmos puderam escolher nomes fictícios, tendo em vista nossa preocupação com a identidade dos sujeitos. A utilização de questionários tem como vantagens, a segurança das respostas não identificadas; o tempo e momento favorável para os participantes responderem e menos riscos de distorções pela não influência do pesquisador.

Diante desses procedimentos ainda caracteriza-se a pesquisa como estudo de caso, esse método envolve três fases (YIN, 2001): a escolha do referencial a ser estudado, bem como a seleção do(s) caso(s) a ser (em) pesquisado (s); a condução do estudo de caso, com coleta e análise dos dados; a análise dos dados obtidos à luz da teoria, interpretação dos resultados. O estudo de caso visa compreender o porquê de determinada situação.

Na etapa da coleta de dados, como descrito anteriormente se optou por um questionário para a equipe diretiva da escola, onde as seis primeiras questões eram referentes ao nome fictício da escola, data de fundação, gênero dos sujeitos da equipe escolar, formação, tempo de carreira e idade. E outro para os professores da Educação Infantil, sendo esses divididos para professores que atuam com crianças de 0 – 3 anos e para professores de crianças de 4 – 6 anos, totalizando 10 professoras nas duas escolas, pois algumas não retornaram o questionário.

Algumas informações foram evidenciadas a partir destas perguntas, como por exemplo, que ambas as EMEIS não contam com vice direção, apenas direção e supervisão/orientação. Percebeu-se no questionário das professoras, a predominância do sexo feminino na área da Educação Infantil, o que demonstra que mesmo na atualidade com um espaço maior para discussões de gênero, ainda necessitamos explorar essa temática. Essas foram algumas das informações iniciais observadas a partir dos questionários.

2 | POLÍTICAS PÚBLICAS: PENSANDO A QUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA COMO DIREITO DA CRIANÇA

A área da política pública consolidou-se como um corpo teórico e instrumental voltado para os conhecimentos produzidos e problemas públicos em diversos campos, dentre eles, a sociologia, a economia, o direito e a educação. No campo educacional, foco de nossa pesquisa, “estamos tratando de ideias e de ações. E, sobretudo, de ações governamentais [...]” (VIEIRA, 2007, p.56). Essas políticas educacionais tratam

de áreas específicas, políticas do ensino superior, políticas de educação infantil, etc. De acordo com Vieira (2007, p.56) “as políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico”. Destaca-se o campo escolar como espaço propício para a formulação de novas políticas. As políticas vão traduzindo as intenções do poder público e ao serem colocadas em práticas se materializam na gestão. (VIEIRA, 2007).

Diante disso, é necessário diferenciar alguns termos, como gestão educacional e gestão escolar. A gestão educacional abrange um âmbito maior, o de rede e/ou sistema municipal, estadual ou federal. Já, a gestão escolar refere-se às questões organizacionais, institucionais da escola, como o financeiro, cultural, pedagógico, etc.

A gestão educacional evidencia que os desafios e dificuldades experimentadas no processo educacional são globais e abrangentes. A autora Lück (2006, p. 25), coloca que,

a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

Portanto, a gestão educacional se constitui como um campo importante, tendo em vista que é por meio dela que se observa a escola e se interfere sobre questões globais. Já, a gestão escolar encontra-se na esfera micro, salienta-se que ambas articulam-se mutuamente.

Acreditamos ser necessário compreender o caráter abrangente da gestão escolar, englobando direção, secretária da escola, orientação educacional, coordenação e/ou supervisão pedagógica. E como destaca Lück (2009), segundo o princípio da gestão democrática, a gestão escolar inclui a participação ativa dos docentes e comunidade escolar, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática. Especificamente neste trabalho quando mencionarmos gestão escolar estaremos nos referindo à equipe diretiva, professores, e a todos os envolvidos no âmbito da escola.

Para que se tenha um ambiente adequado as exigências de qualidade e segurança, é importante à discussão do termo qualidade. Essa palavra pode incitar múltiplas interpretações, pois, não é algo neutro, mas baseado em um conceito de crenças e valores construídos e reconstruídos ao longo da história da humanidade. Assim, não pode ser algo sem movimento, parado, mas democrático, flexível, revisto e pensado inúmeras vezes, de forma contínua e permanente, refletido e contextualizado de acordo a realidade de cada espaço e momento social. O conceito de qualidade “diz respeito, principalmente, à definição por meio de especificação de critérios, de um padrão generalizável em contraposição ao qual um produto pode ser julgado com certeza” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 127).

No nível da Educação Infantil, o termo qualidade, gera outro campo de atividade, como relatam Dahlberg, Moss E Pence (2003, p. 134).

o desenvolvimento de padrões e diretrizes de boa prática para várias formas de provisão de cuidados à primeira infância, que, embora não-estruturados como medidas ou método de avaliação, na verdade proporcionam definições de qualidade.

A investigação da qualidade na infância foi constituída pela busca de padrões objetivos e, pelas discussões nas instituições referente a infância, as crianças, etc.

Portanto, no que tange a Educação Infantil, existem condições mínimas e objetivas para a garantia do respeito aos direitos das crianças, conseqüentemente, à oferta de um atendimento de qualidade. Em busca de uma melhor qualidade na E.I, algumas políticas foram criadas pelo MEC. Apresentamos a seguir, a política, bem como seu breve objetivo. **Política 1:** Volume 1 e 2 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Objetivo: Estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil; **Política 2:** Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009); Objetivo: Auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade, que tenham um potencial transformador. Pretende ser um instrumento que ajude os coletivos, equipes e comunidades. **Política 3:** Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009); Objetivo: Atingir, concretamente e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças nas instituições. **Política 4:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Objetivo: Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. **Política 5:** Resolução CMESM nº 30 (2011); Objetivo: Esta Resolução objetiva ser um instrumento norteador ao processo de reflexão e [re]significação do papel social e educativo da escola, em especial como espaço público de cultura viva.

As políticas pressupõem ações governamentais, implementadas através de documentos oficiais. As mesmas vêm prontas do governo para o âmbito escolar, sem a participação de quem está diariamente nas escolas: professores, diretores, supervisores, crianças, etc. Entretanto, mesmo sem essa participação direta, é na escola que essas devem se efetivar, cabendo aos sujeitos envolvidos neste espaço a compreensão e entendimento destas políticas.

3 | AS POSSÍVEIS, AS NECESSÁRIAS E AS IMPOSSÍVEIS REESTRUTURAÇÕES APONTADAS PELAS PESQUISADAS

Nesta parte do estudo voltamo-nos para as possíveis reorganizações da/na Educação Infantil com intuito que as pesquisadas (professoras e equipe diretiva) destacassem quais mudanças consideram necessárias neste nível para que se tenha uma melhor qualidade. Nesta questão não se obteve respostas de três professoras,

uma docente da EMEI Rosa, e duas da EMEI Amarela.

Apresentamos a seguir as respostas das equipes diretivas. De acordo com a EMEI Amarela: *“A escola já trabalha numa perspectiva de realizar um trabalho que faça a diferença. No entanto, a modificação seria no sentido de aumentar o número de vagas para atendimento de 4 e 5 anos, pela obrigatoriedade”*. Conforme a EMEI Rosa: *“O problema da maioria das escolas de Educação Infantil do nosso município, é que elas não foram construídas para a Educação Infantil, mas sim adequadas à realidade atual. Sugiro uma equipe de multiprofissionais pelo menos uma vez na semana. Salas amplas, número menor de alunos nas salas. Espaços amplos para os dias de chuva”*.

Já, nas respostas das docentes, obteve-se as seguintes mudanças/(re) organizações, mencionadas uma única vez: Adesão ao construtivismo; Política de cobrança para os pais e Reorganização do currículo. Apareceram duas vezes nas respostas: Investimentos na E.I e Investimento na qualificação profissional. E, três vezes: Número de alunos por sala de aula. E, quatro vezes: Estrutura física.

Destacamos que as professoras, bem como a equipe diretiva da EMEI Rosa estão insatisfeitas com a estrutura física da instituição. A professora Lúcia relata: *“Um dos problemas que nossa escola enfrenta é o espaço físico que não é adequado à realidade atual”*. Isso demonstra a insatisfação com o espaço que dispõem e a preocupação em melhorar a estrutura para assim ter uma melhor qualidade ao atender as crianças, entendendo que o espaço precisa ser um facilitador das interações. A autora Nunes (2006, p. 22), destaca que *“a organização do tempo e do espaço, nas instituições de Educação Infantil, vai denotar o projeto pedagógico ali vivido”*. Através da organização do espaço frequentado pela criança, evidenciamos parte de nossa compreensão acerca da mesma, demonstramos algumas das atribuições entendidas como necessidades e direitos da criança.

Diante disso, como a discussão referente ao espaço físico é pensada pelas políticas? Em diferentes documentos encontram-se pontos destacados referindo-se a importância de um ambiente aconchegante, equipamentos e materiais adequados e espaços amplos que propiciem os movimentos das crianças. Como destaca o documento *“Parâmetros de Qualidade”* (2006), espaços bem organizados *“Propiciam as interações entre as crianças e entre elas e os adultos”* (p. 42). *“O mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis”*. (p. 43). Já, os Indicadores da Qualidade (2009, p. 50), orientam,

os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo.

No documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009, p. 03), destaca-se

Art. 8º, Inciso 1º: As propostas pedagógicas das instituições de E.I deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços

e tempos que assegurem: VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.

Percebe-se que os documentos dão proeminência a um espaço rico e potencializador de interações entre os diferentes sujeitos no âmbito escolar, deixando clara a necessidade de espaços arejados e ventilados; locais fechados para os dias de chuva; materiais adequados para a faixa etária e em quantidade suficiente para todas as crianças da turma.

Os documentos visam essa boa qualidade na infraestrutura, indo ao encontro do que desejam as professoras e equipe diretiva, almejando um local adequado para as crianças se desenvolverem. Então, por qual motivo ainda enfrentamos tais discussões? Este ponto em foco encontra-se com outro item destacado pelas docentes como mudança primordial nas EMEIS, o desejo de um maior investimento no nível da Educação Infantil. Essa falta de recursos financeiros para o âmbito escolar é o que faz com que os documentos e as falas das professoras se desencontrem, deste modo não se efetivando. O que gera a terceira necessidade de mudança mais relatada pelas docentes, o número de alunos por sala de aula. Onde os investimentos são poucos e a demanda cresce cada vez mais, devido a aprovação e implementação da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, que estabelece a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil.

Como realizar um trabalho de qualidade em salas de aula pequenas, com um número grande de alunos? Sabe-se dessa dificuldade encontrada nas EMEIS atualmente. Diante disso trazemos um dado importante: do ano de 2009 até 2015 não foi criada nenhuma EMEI na cidade de Santa Maria – RS (apenas em 2019 duas novas EMEIS serão abertas). Mostramos abaixo um breve quadro em relação ao número de evolução do atendimento na Educação Infantil.

| 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 2.257 | 2.298 | 3.524 | 3.865 | 4.576 | 4.879 | 5.470 |

Quadro: Evolução do atendimento na Educação Infantil

Fonte: Setor Pedagógico – SMED – Santa Maria – Rio Grande do Sul.

De que maneira se propicia espaços adequados para as crianças, se embora nenhuma EMEI tenha sido criada, o atendimento foi ampliado consideravelmente? Nota-se no quadro acima, que de 2009 a 2015 o número de vagas que foram criadas é de 3.213. Quando é necessário que as EMEIS adaptem da maneira que conseguem, reorganizando os espaços, diminuindo ou terminando com espaços muito importantes para o desenvolvimento das crianças como é o caso das bibliotecas, tudo isso para aumentar o número de salas e colocar ainda mais crianças nas turmas.

Outras mudanças citadas pelas professoras e/ou equipe diretiva foram: adesão

ao Construtivismo; Qualificação profissional; Política de cobrança para Pais/ Família na educação dos filhos; Equipe de multiprofissionais; Reestruturação do currículo.

No item citado por uma docente, política de cobrança para Pais/Famílias na educação dos filhos, talvez falte um diálogo entre EMEI e os pais, um maior chamamento do âmbito escolar para a participação dos familiares na escola. Muitas vezes alguns pais não têm compreensão acerca da importância da interação entre escola e família, entendimento este que, muitas vezes, falta inclusive aos profissionais da educação, quando chamam os pais com intuito de cobrança e não com a prerrogativa de ajudar. Essa relação é destacada nos documentos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), na sétima dimensão: “Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”. Neste item é destacado o quão a instituição de E.I se enriquece com a participação dos pais, aumentando a possibilidade de um bom trabalho, “família e instituição de Educação Infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades” (BRASIL, 2009, p. 57). Acredita-se que cada EMEI sabe de seus desafios e potencialidades, cabendo a estas organizar espaços para trocas de experiências entre professores e familiares, não esperando que os pais o façam sem orientação.

Uma equipe de multiprofissionais foi a sugestão dada pela equipe diretiva da EMEI Rosa. A mesma não foi exemplificada, apenas dito que seria implementada no mínimo uma vez na semana. Pensamos que seja uma equipe composta por diferentes sujeitos de diversas áreas, como por exemplo, psicólogos, nutricionistas, fonoaudiólogos, assistente social, etc. O que seria algo muito interessante para as EMEIS, principalmente as que são compostas por famílias de baixa renda e/ou em situações de vulnerabilidade social. O trabalho interdisciplinar realizado por professores e sujeitos de outras profissões ajudaria no desenvolvimento integral das crianças e das famílias.

Em outra mudança sugerida, tem-se a (re)organização do currículo, relatada por uma professora da EMEI Rosa. Os questionamentos voltam-se ao fato de que até o momento atual, quem organiza o currículo escolar, são as próprias EMEIS. E, mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, sendo normas obrigatórias, com o objetivo de auxiliar na elaboração das propostas pedagógicas na Educação Infantil, as mesmas não trazem o que se deve ensinar. A mudança no currículo deve vir do diálogo com os sujeitos envolvidos no âmbito escolar, a partir das necessidades e desejos das crianças. O documento referido destaca as concepções de proposta pedagógica e currículo, primeiro como algo elaborado no processo coletivo, contando com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar; segundo, como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12/13). Outro aspecto

salientado pelo documento são os eixos norteadores: interações e brincadeiras, que devem garantir determinadas experiências, como por exemplo: o conhecimento de si e do mundo; as diferentes linguagens; autonomia; curiosidade e exploração; manifestações e tradições culturais brasileiras, entre outros.

Também, conta-se com os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), guia de orientação, “que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, p.09). Como bem diz o nome do documento, eles são referenciais para nortear a prática, não sendo obrigatório a nenhuma instituição de Educação Infantil.

Refletindo sobre essas situações, foi descrito acima que atualmente não temos nenhuma lei, política e documento que diga o que se deve ensinar as crianças, mesmo que as DCNEI sejam normas obrigatórias, as mesmas não determinam o que ensinar, dando as instituições livre arbítrio para isso. Surge no ano de 2015 o início de uma discussão referente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa visa assegurar que todo estudante, em qualquer região do Brasil, tenha garantido o acesso à aprendizagem de conhecimentos fundamentais, promovendo uma maior equidade e coerência no sistema educacional. Se olharmos os documentos anteriores, a referida reforma curricular vem sendo anunciada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, quando apresenta em seu Art. 9, Inciso IV,

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, que **nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum**; (BRASIL, 1996, p. 03, grifo das autoras).

Como se observa no grifo, já se fala em competências para nortear os currículos, apresentando conteúdos mínimos. Outro documento que apresenta essa referência de elaboração é os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), na página 10, os parâmetros são apresentados com intuito de estabelecer uma **referência nacional** que subsidie os sistemas na discussão e implementação de Parâmetros de Qualidade locais. E, em um dos documentos atuais fica nítida esta elaboração da Base Nacional Comum Curricular, é nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) que se anuncia a construção do documento, o item 14 - Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação - (p. 31), traz que,

cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares. Visando atender a essa determinação, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, **está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático** e com consultoria técnica especializada, sobre os seguintes temas: o currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? [...] (BRASIL, 2010, p. 31, grifo das autoras).

No grifo, compreende-se a clara intenção da elaboração da Base Nacional

Comum Curricular. Estudos sobre a BNCC começam a surgir, ainda não temos clareza se esse documento realmente irá melhorar a educação e seus níveis de ensino, para tal avaliação é necessário aguardar sua total implementação nas escolas, o que é certo, é que o documento está aprovado. Diante disso, para nós, cabe em nossos próximos estudos um olhar atento e crítico a esta política. E, a continuação de nossas reflexões, sobre os direitos fundamentais das crianças, bem como, a melhoria na qualidade da E.I.

4 | CONSIDERAÇÕES

Iniciamos estas considerações destacando que nosso objetivo não pretende comparar as EMEIS, ou dizer o que está certo e/ou errado, pois essas palavras podem ser dúbias e de diferentes significações para cada sujeito. Todavia pretendemos identificar como as políticas, criadas e disponibilizadas com a intenção de melhorar a qualidade do ensino, estão ou não sendo articuladas as vivências que acontecem no âmbito escolar das EMEIS da cidade de Santa Maria - RS e de que maneira os documentos subsidiam o entendimento da equipe diretiva e dos professores sobre qualidade na Educação Infantil.

Nesse sentido, mesmo que os documentos: Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volume 1 e 2 (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009) estejam disponibilizados nas EMEIS, questionamos como respeitar a qualidade e os direitos fundamentais das crianças se os mesmos não estão sendo vivenciados e/ou compreendidos no âmbito escolar. Não queremos dizer que esses documentos são a “salvação” dos problemas no âmbito escolar, porém, os mesmos apresentam aspectos relevantes, com parâmetros, indicadores e critérios minimamente necessários para o trabalho com crianças de Educação Infantil. Sabe-se que alguns pontos como a estrutura física não dependem apenas das professoras e equipe diretiva que trabalham na escola, mas de investimentos do governo (seja qual for), de maior comprometimento e de promessas cumpridas. É importante, destacar que as mudanças não ocorrem sozinhas, pois, por vezes, precisamos de verbas ou ações que nos deixam “de mãos atadas”, no entanto, precisamos minimamente partir de um esclarecimento, afinal somente assim teremos clareza para exigir e propor o que é nosso por direito. Para adquirir tal esclarecimento é necessário ter vontade e acreditar que a mudança é possível, desde o âmbito micro até o macro, por exemplo, a partir da escolha de temáticas que vão ser trabalhadas a partir do que as crianças desejam aprender. Afinal, se nos comprometemos em ter uma instituição da primeira infância baseada no diálogo, na escuta, na ética, necessitamos saber realmente ouvir as crianças. A compreensão de que a criança está construindo seu conhecimento, e “não sendo ensinada por um corpo portador de conhecimento” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 105). Esta produção de conhecimento e significados são realizadas

nas interações criança - criança, criança – adulto, criança – mundo, etc.

Destacamos como ponto importante o fato da pesquisa nos proporcionar reflexões, discussões e estudos, contribuindo não somente para nossa formação profissional, mas para nos tornarmos pessoas melhores, sabendo olhar e escutar o outro de forma atenta, seja criança, jovem ou adulto.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 de dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>>. Acesso em 2 de jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Resolução N° 05/CNE/CEB, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília – DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA. **Resolução CMESM nº 30**, de 21 de novembro de 2011.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MALTA, M. M. **Crêcher para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

MINAYO, M.C.DE S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Artigo Article. 2011; pg. 621 – 626.

NUNES, M.F.R. Educação Infantil: Instituições, funções e propostas. In: **O cotidiano na Educação Infantil**. Secretaria de Educação a Distância. Boletim 23. Novembro. 2006.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 28 de dez. 2015.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. RBPAE.

Porto Alegre: v.23, nº 1 (jan/abr. 2007).

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

SER CRIANÇA, SER BRINCANTE: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Michaelly Calixto dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas

Priscila Gomes dos Santos

Universidade Federal de Alagoas

Sayarah Carol Mesquita dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: O brincar é considerado como vital no processo do desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social das crianças na infância e que as práticas brincantes devem não ser apenas legitimadas e compreendidas como fundamentais na formação das crianças, mas principalmente efetivadas nas ações pedagógicas dos professores e das instituições de Educação Infantil. Para isso, a discussão é construída por autores como Pilletti (2013), Filipe (2001), além dos pressupostos vygotyskianos e walonianos. É preciso desmistificar a ideia de que a brincadeira é algo sem funcionalidade em relação às atividades escolarizantes na educação infantil, que infelizmente ainda ganham um destaque maior e que são praticadas e valorizadas por professores e pais em detrimento das brincadeiras. As brincadeiras, portanto, são um *locus* de socialização de cultura e de identidade de um povo, pois são nelas que as crianças interagem, socializam seus conhecimentos culturais, sociais e políticos de seu grupo pertencente e, além disso, elas

se expressam. Neste sentido, não se pode descontextualizar as brincadeiras da cultura de um povo, pois elas estão imbricadas. Destaca-se, portanto, a legitimidade e importância da brincadeira às crianças, sobretudo na Educação Infantil, sendo uma temática séria, complexa, que requer olhares sensíveis ao debate, seja do professor da Educação Infantil, seja dos pais e/ou responsáveis, seja das instituições de Educação infantil, a garantir o direito do brincar às crianças. A criança é ser brincante e a Educação Infantil é o *locus* dessas manifestações humanas, culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Criança – brincadeira – Educação Infantil.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte acerca das reflexões sobre a brincadeira na Educação Infantil e sua importância essencial no processo de desenvolvimento integral das crianças. Tais reflexões são decorrentes da disciplina de Estágio Supervisionado II na área de Educação Infantil, cursada no sexto período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Estas reflexões, por sua vez, são mediadas pelos momentos concretizados na pesquisa, observação e ações realizadas no campo de estágio.

O brincar é considerado como vital no processo do desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social das crianças na infância e que as práticas brincantes devem não ser apenas legitimadas e compreendidas como fundamentais na formação das crianças, mas principalmente efetivadas nas ações pedagógicas dos professores e das instituições de Educação Infantil. Para isso, a discussão é construída por autores como Pilleti (2013), Filipe (2001), além dos pressupostos vygotyskianos e walonianos.

Diante disso, o artigo está estruturado em dois momentos essenciais de reflexão: a discussão sobre a criança e o seu processo de desenvolvimento; e a importância do brincar na Educação Infantil.

2 | SER CRIANÇA: CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO

No artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) constitui que a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Podendo ser ofertada em creches e pré-escolas, conforme posto também nas DCNEI (BRASIL, 2009). Diante destes marcos normativos, podemos perceber que a educação infantil é uma etapa da educação básica que se diferencia das demais pelo fato de abranger o processo de formação e desenvolvimento das crianças mediante práticas e concepções globais na totalidade que a criança é, e não em uma parte fragmentada, desvinculada, resguardadas as especificidades etárias do grupo de crianças que atende.

Tomando como perspectiva teórica a psicologia histórico-cultural pode-se perceber que o desenvolvimento do sujeito é mediado pela ação humana na interação, ou seja, o social tem um peso imprescindível no desenvolvimento humano, e é a partir dessa relação que o sujeito se humaniza, subjetiva-se (PILETTI, 2013).

Tal prisma teórico baseia-se nos pressupostos defendidos por Vygotsky (*apud* FILIPE, 2001), o qual considera a significativa importância do social à humanidade, ou melhor, ao processo de desenvolvimento. É deste modo que o teórico considera esse processo, portanto, não atribuem fases de desenvolvimento, pois percebe que essa relação é fortemente mediada pelo cunho cultural e social, e assim, não uniforme, progressivo etc.

As conceituações trazidas pelo autor acerca do desenvolvimento humano se situam na zona de desenvolvimento proximal, onde o sujeito “transforma” os saberes existentes e consolidados em saberes que poderão ser potencializados no concreto.

Tomando como princípios a ontogênese e a filogênese, o primeiro dizendo respeito ao estágio de desenvolvimento do sujeito rumo ao homem adulto cultural, isto é, a história individual influenciada pela social; e o segundo dizendo respeito à transformação gradativa do homem primitivo ao homem cultural moderno (*Ibidem*).

É nesse sentido que aqui se concorda com a perspectiva ratificada por Vygotsky (Ibid.), sobretudo por considerar a importância da dimensão sociocultural no desenvolvimento do ser humano.

Porém, dentre as correntes teóricas que versa a temática, concepções walonianas, vygotskyanas, etc., apesar de não compreender que o desenvolvimento do ser humano ocorra progressivamente em fases, padronizadas, a grosso modo, é necessário destacar a importância da concepção que assim se atribui (em fases) que é a concepção pautada nos pressupostos de Piaget (apud PILLETTI, 2013) acerca do desenvolvimento humano; desse modo, os contributos piagetianos instrumentalizam e auxiliam na compreensão dos fenômenos próprios dessa relação. É nesse sentido que emerge a psicogênese, que compreende o desenvolvimento a partir do viés evolutivo, das questões genéticas e externas.

Os principais conceitos trazidos pelo teórico são equilíbrio, acomodação e assimilação. Equilíbrio ou adaptação refere-se à busca de equilíbrio de vertente orgânica e psicológica do ser humano, ou seja, o desenvolvimento ocorre a partir da equilíbrio, num contínuo esforço de transformar as informações e conhecimentos em suas estruturas, ajustadas se necessárias ou criadas novas estruturas devido às mudanças mentais. Assimilação: processo alimentado pelo meio exterior, as pessoas, os objetos, por exemplo. As situações, objetos “são assimilados a um esquema quando se pode responder a ele usando uma aprendizagem, um conhecimento prévio” (PILETTI, 2013, p. 69). A criança, assim, defronta-se com novas experiências e tenta ajustar e assimilar essas novas informações às quais possui. Acomodação: consiste em reajustar as estruturas já existentes, transformá-las ou criar novas, de acordo com a necessidade do mundo externo, de modo a adquirir novos conhecimentos (Ibidem).

Diante disso, os contributos devem ser reconhecidos, e nesse sentido, discorre-se acerca das fases de desenvolvimento cognitivo, importante auxílio a compreender melhor o desenvolvimento das crianças pequenas, principalmente.

É doravante a essas considerações que se questiona: quem é a criança de três anos? O que lhe é específico? Segundo a perspectiva da psicogênese a criança de três anos encontra-se no estágio pré-operacional (2 aos 7 anos de idade).

De acordo com Pilleti (2013), a criança nessa faixa etária desenvolve o jogo simbólico, das representações, por conseguinte, apresentam-se o desenvolvimento da linguagem, da imitação, do desenho, da dramatização, da fantasia, dentre outros. A criança também apresenta nesse período as indagações corriqueiras: os famosos por quês. Além disso, a criança começa a construir sua relação consigo mesma, ou seja, em suas condutas sociais ela permanece em seus pontos de vista, sua ideia frente a dos outros, numa espécie de “egocentrismo” em relação ao grupo social, pois não abstrai o lugar no outro. Nesse estágio também a criança mesmo com a percepção ampliada sobre a representação de objetos/situações ela é governada mais fortemente pela percepção do que a lógica.

Diante disso, ressaltamos a importância de Vygostky (1879-1962, *apud* FILIPE,

2001, p. 27), da perspectiva histórico-cultural que se compreende os fenômenos da criança, em consonância com as contribuições trazidas por Wallon (Ibid.), ao compreender a criança global, ou seja, a criança não apenas desenvolvendo-se cognitivamente, mas como um todo, Wallon, portanto, compreende a criança em sua totalidade, “contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência” (FILIPE, 2001, p. 27). De acordo com a mesma autora, partindo da premissa walloniana a criança se desenvolve

[...] de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio de desenvolvimento infantil [são quatro: impulsivo-emocional; sensório-motor; personalismo; e categorial] há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente (Ibid. p. 28).

É nesse sentido que compreendemos a criança, como ser potente, rico e holístico, em que as teorias vygotskianas e wallonianas nos ajudam a compreender a criança em uma dimensão mais ampla. Como já citado, o desenvolvimento infantil não pode ser “determinado”, em fases sucessivas, constantes de desenvolvimento, se não na teoria piagetiana.

Dentro desse entendimento de criança, é necessário conhecê-la de acordo com os pressupostos teóricos, que nos auxiliam a perceber o desenvolvimento delas e as suas características, de modo a reconhecê-las e respeitá-las. Desta forma, de acordo com os princípios wallonianos, pode-se perceber certas características no desenvolvimento da criança de três anos (MUNDO ABC, 2017), assim, a criança está entre a fase de desenvolvimento sensório-motor e projetivo e a fase do personalismo, cujas características são:

Características da criança de três anos

1. *Investigação e exploração do espaço e da realidade exterior;*
2. *Andar e falar, dará subsídio ao mundo dos signos;*
3. *A linguagem como estruturação do pensamento;*
4. *Importância de aguçar a o olhar ao movimento;*
5. *Enriquecimento do eu e construção da personalidade;*
6. *Afirmção de si;*
7. *A necessidade de ser admirada;*
8. *Imitação de quem a criança admira;*
9. *Inteligência apoiada na atividade motora;*

Fonte: Piletti.

É, portanto, de acordo com essa reflexão teórica sobre a especificidade e desenvolvimento da criança de 3 anos que nos debruçamos especificamente sobre essa etapa da educação infantil.

2.1 O brincar na educação infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) trazem a concepção do que é Educação Infantil e a criança, aborda as práticas pedagógicas que devem ser realizadas, os princípios, saberes e experiências e os eixos norteadores dessa etapa da educação básica.

Segundo as DCNEI (ibid.), a criança, como o centro do planejamento curricular, é concebida como um sujeito histórico e de direitos, em que nas interações, relações e práticas continuadas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, imagina, experimenta, narra, aprende e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A partir desta concepção de criança, as diretrizes apontam a concepção de Educação Infantil, esta é concebida como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, reguladas e supervisionadas por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Necessita-se compreender que é preciso garantir e efetivar as brincadeiras como proposta propulsora para o processo de interação entre os sujeitos, sendo as brincadeiras e interações os eixos norteadores da proposta pedagógica vigente no documento que legitima a consolidação de experiências que:

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

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

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

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

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

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social,

ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, Art. 9º).

É perceptível que todas essas experiências que devem ser proporcionadas para as crianças necessitam ser mediadas pelo processo de desenvolvimento das interações e brincadeiras. Diante disso, estas devem ser valorizadas e garantidas nas instituições de Educação Infantil, não sendo uma atividade corriqueira, secundária ou para “preencher o tempo livre” das crianças, enquanto em outro tempo e espaço elas estão sendo precocemente escolarizadas e desrespeitadas em relação ao seu direito de brincar, de viver e se fazer nas brincadeiras. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió frisam que

[...] apesar de, teoricamente, a brincadeira ser considerada como uma atividade válida por si mesma e importante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, isso não é evidente nas práticas educativas das instituições de educação infantil. O valor atribuído ao ensino direto do professor e aos conteúdos disciplinares específicos ainda é muito maior do que o valor atribuído à brincadeira. A ideia de que as tarefas e lições são mais importantes que as brincadeiras da criança e de que os jogos devem ser acompanhados de um conjunto de objetivos de conteúdos específicos é altamente compartilhada por professores e pais. Consequentemente, a brincadeira acaba ocupando um lugar marginal ou inferior em relação ao conjunto de atividades oferecidas às crianças (MACEIÓ, 2015, p. 118-119).

É preciso desmistificar a ideia de que a brincadeira é algo sem funcionalidade em relação às atividades escolarizantes na educação infantil, que infelizmente ainda ganham um destaque maior e que são praticadas e valorizadas por professores e pais em detrimento das brincadeiras. Para muitos, o brincar é algo secundário, sem valor, e que as instituições educativas devem priorizar os processos alfabetizatórios para inserir desde cedo a criança no mundo da aquisição da leitura e escrita. Esses tipos de práticas ainda são muitos recorrentes nestas instituições e contribuem para a descaracterização de toda uma concepção ampla e holística do que vem a ser a criança, a infância e seu processo de desenvolvimento.

Perante essa questão da brincadeira é preciso destacar que ela pode ser desenvolvida em três tipos: a brincadeira como lazer, a brincadeira como meio ou recurso pedagógico e a brincadeira como um fim em si mesmo (MACEIÓ, 2015). Além disso, “o brincar envolve a criança por inteiro, pois independente do lugar em que a

brincadeira aconteça, a criança não brinca por metade, por dimensões separadas, não brinca só com o corpo, ou só com a mente” (AGUIAR; FERREIRA, 2005, p. 87), ela brinca em sua totalidade, de forma completa e não separada ou fragmentada. Significa afirmar que a criança no processo da brincadeira não se constitui em partes fragmentadas, em um momento ela brincaria a fim de desenvolver os aspectos cognitivos e em outros momentos brincaria com a finalidade de potencializar as habilidades físicas meramente, todavia, na atividade brincante a criança é capaz de desenvolver diversas habilidades constitutivas do ser humano, de forma integral.

De acordo com Borges (2001, p. 49 *apud* SILVA, 2011, p. 03) as brincadeiras são “representações culturais que refletem a realidade histórica de um momento, de um lugar, em que as significações do mostrado nos desvendará o mapa de uma época com seus sinais opacos”. Neste sentido, a brincadeira constitui como uma manifestação cultural de um povo em que possui seus elementos identitários, passados e ressignificados de geração em geração.

Silva (2011) afirma que as brincadeiras tradicionais infantis se caracterizam por ser uma manifestação cultural de um povo, em que tais revelam marcas, registros de experiências e de interação de diferentes grupos sociais. São as brincadeiras que permitem identificarmos os traços históricos, sociais e culturais de um povo, pois são nelas que a cultura de um grupo social se manifesta.

As brincadeiras, portanto, são um *locus* de socialização de cultura e de identidade de um povo, pois são nelas que as crianças interagem, socializam seus conhecimentos culturais, sociais e políticos de seu grupo pertencente e, além disso, elas se expressam. Neste sentido, não se pode descontextualizar as brincadeiras da cultura de um povo, pois elas estão imbricadas.

Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2008, p. 13).

Frente a isto, pais, educadores e instituições precisam compreender a importância das brincadeiras na promoção do desenvolvimento e autonomia das crianças, sendo o brincar uma atividade que contribui expressivamente nas habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais, e elas ao brincarem expõem “seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam” (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 82).

É necessário considerar que a brincadeira para as crianças não é uma atividade qualquer, mas algo que elas levam a sério (HYPOLITTO, 2001), com atenção e bastante interesse no ato da brincadeira, à medida que as mesmas ao brincar, podem pensar e analisar sobre seu contexto, isto é, “a cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. [...] aprendendo a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem

e pensamento” (Ibid.).

Garantir à criança o direito à brincadeira e proporcionar espaços e condições onde se possam de fato efetivar o brincar com e para elas, devem ser um desafio e luta cotidiana de pais, educadores, gestores, Estado e sociedade para proporcionar esse direito, muitas vezes negligenciado ou esquecido (MAIA; SILVA, 2013).

Diante disso, percebe-se a importância das brincadeiras em que, a partir da apropriação lúdica das múltiplas brincadeiras existentes, promovem a construção de diversas habilidades cognitivas, sociais, afetivas, físicas etc., proporcionando o desenvolvimento dos campos de experiências: 1. *o eu, o outro e os nós*; 2. *corpo, gestos e movimentos*; 3. *escuta, fala, pensamento e imaginação*; 4. *traços, sons, cores e imagens*; 5. *quantidades, tempos, espaços, relações e transformações* (MACEIÓ, 2015).

Assim, compreendemos também a necessidade do resgate das brincadeiras no campo que permeia a nossa identidade cultural. Apresentando o brincar numa perspectiva de elucidar as brincadeiras típicas de nossa região alagoana, de nossa cultura nordestina, que pode trazer a memória o acervo cultural de brincadeiras que muitas crianças atualmente desconhecem em suas vivências.

Com facilidade, encontramos na contemporaneidade toda uma lógica mercadológica embutida nas brincadeiras, nos jogos e nos brinquedos de forma hegemônica, na qual as crianças estão perdendo pouco a pouco as possibilidades de vivenciarem as antigas brincadeiras que favoreciam processos de socialização, convivência, vivência, contato com o meio e a natureza, em detrimento às brincadeiras com um cunho essencialmente tecnológico, individual e competitivo, como aponta Ujiie (2008, p. 58) ao entender que:

[...] estamos vivendo uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita tecnologia e pouco artesanato; muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade; mais solidão da criança do que troca; uma cultura mais competitiva do que cooperativa; uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente, com medo.

É necessário libertarmos desta cultura artificial que oprime o espontaneísmo das brincadeiras e do ser criança, ao valorizar uma cultura individualista e competitiva que prioriza o ter do que o ser, isto é, ter os brinquedos melhores, mais caros, mais tecnológicos. Com isso, perde-se a essência do ser criança, a que brinca, a que cria, fantasia, imagina, experimenta, aprende, constrói sentidos e que constrói sua identidade pessoal e coletiva.

Neste sentido, consideramos imprescindível o resgate das brincadeiras tradicionais, pois estas promovem a essência do ser criança, da cultura da espontaneidade, da coletividade, da simplicidade, da cooperação, da ludicidade e com isso, contribui para o desenvolvimento integral da criança.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é um momento importante e decisivo na graduação, sobretudo na formação dos docentes que reflete neste trabalho. Nota-se a importância, também por lançar olhares sensíveis para o ser criança, para o ser brincante, conseqüentemente, as brincadeiras que emergem por essa atividade constitutiva do ser humano, culturalmente construída.

E, nessa experiência, o estágio foi imprescindível e rico, possibilitando lançar novos olhares sobre a relação teórico-prática na Educação Infantil, assim como, emergir na cultura infantil, principalmente sobre a atividade brincante, que pode contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças pequenas.

A brincadeira, portanto, é atividade fundamental ao ser humano, e que a criança tem direito a viver as diversas atividades brincantes, desmistificando alguns estigmas sobre o brincar, muitas vezes tolhido pelo sistema “escolarizado” da Educação Infantil, pela perspectiva “adultocêntrica”, até mesmo pela compreensão equivocada acerca da atividade brincante. O brincar possibilita à criança pequena a comunicação entre ela mesma, entre os outros, entre o lúdico, entre a fantasia e o real, dentre outros elementos.

Destaca-se, portanto, a legitimidade e importância da brincadeira às crianças, sobretudo na Educação Infantil, sendo uma temática séria, complexa, que requer olhares sensíveis ao debate, seja do professor da Educação Infantil, seja dos pais e/ou responsáveis, seja das instituições de Educação infantil, a garantir o direito do brincar às crianças.

A criança é ser brincante e a Educação Infantil é o lócus dessas manifestações humanas, culturais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. R. B. P.; FERREIRA, M. S. Brinquedo e atividade principal: o lugar do brincar na educação infantil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 13, p. 82-92, jul./dez. 2005.

BRASIL, Lei nº 9394. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, de 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18dez. 2009.

BUITONI, D. S. **De volta ao quintal mágico**: a educação infantil na Te-Arte. São Paulo: Ágora, 2006.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

COSTA, F. N. Fundamentos e Limites do Princípio do “Laissez-Faire” ou da Não-Interferência Governamental. In: **História, História do Pensamento Econômico**. 2013. Disponível em <<https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2013/11/13/fundamentos-e-limites-do-principio-do-laissez-faire-ou-da-nao-interferencia-governamental/>>. Acesso em 30 de marc. 2017.

FILIFE, J. O desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. In: CRAIDY, C. M.; GLÁDIS, E. K. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

HYPOLITTO, D. Brinquedoteca. **Integração**: ensino, pesquisa e extensão, São Paulo, vol. 6, n. 24, fev., 2001.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015.

MAIA, N. S.; SILVA, M. I. Brinquedoteca: um espaço lúdico e pedagógico. **Faculdade de Educação de Costa Rica**, Costa Rica/MS, p. 1-10, 2013.

Mundo ABC. **Fases do desenvolvimento infantil (0 a 6 anos)**. Disponível em <<http://mundodoabc.com.br/index.php/blog/69-fases-do-desenvolvimento-infantil-0-a-6-anos>>. Acesso em 07 de mar. 2017.

PILETTI, N. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, V. L. ; LEITE, L. P. ; OLIVEIRA, N. B. S. ; SILVA, L. L. ; SILVA, L. L. . Cultura e brincadeira: uma reflexão sobre as tradições juninas no contexto escolar. In: V FIPED- Fórum Internacional de Pedagogia, 2013, Bahia. *Anais*. 2013.

SILVA, E. R. Vamos Brincar de Preservar? As Brincadeiras Infantis como Patrimônio Imaterial. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.

UJIIE, N. T. Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações. **Analecta**, Paraná, vol. 9, n. 1, p. 51-59, jan./jun. 2008.

SOBRE DIVERTIR, EDUCAR E INSTRUIR AS CRIANÇAS: O CASO DA REVISTA *VIDA INFANTIL* (1947-1951)

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar um breve estudo sobre uma revista infantil que circulou em âmbito brasileiro. Trata-se da Revista *Vida Infantil*. A revista em destaque foi publicada de 1947 a 1960. Nos limites deste trabalho, contudo, serão contemplados os anos de 1947, 1948, 1949, 1950 e 1951 (até julho), com especial enfoque nas colunas de cunho instrutivo/ pedagógico que compuseram a revista durante esses 5 anos, percebendo permanências e rupturas. Salienta-se o fato de este trabalho ser decorrente da minha pesquisa de mestrado, cujo objeto e fonte de pesquisa é a Revista *Vida Infantil*. A pesquisa encontra-se em fase inicial, assim como este estudo. A relevância deste trabalho se localiza no esforço de coletar, organizar e analisar as colunas de viés pedagógico/ instrutivo do impresso, sob uma perspectiva histórica. Busca-se, assim, colaborar, em alguma medida, com os estudos da História da Educação e História da Leitura. Por fim, de um lado, a partir de Bakhtin (2014), intentar-se-á examinar a construção do fenômeno da interação verbal e das enunciações

veiculadas nas colunas da revista em destaque. Chartier (2011), por outro lado, instiga a pensar práticas de leitura e a construção do leitor ideal e do dualismo entre leitor ideal e leitor real.

PALAVRAS-CHAVE: Revista *Vida Infantil*; instrução; leitura; criança

ABSTRACT: This paper aims to present a brief study about a magazine for children that circulated in Brazilian territory. It is *Vida Infantil* magazine. The magazine was published from 1947 to 1960. In the limitations of this paper, however, it will be contemplated the years of 1947, 1948, 1949, 1950 and 1951 (until July), with a special focus on the columns with an instructive/ pedagogic sense that composed the magazine during these 5 years, noticing continuances and breaks. It is highlighted the fact that this paper is related to my master's researches, whose object and source of this research is *Vida Infantil* magazine. The research is in a very initial phase, as well as this study. The relevance of this paper can be identified in the effort to collect, organize and analyze the pedagogical/ instructive columns of this press, under a historical perspective. It aims, then, to collaborate, in a way, with the studies of History of Education and History of Reading. Finally, on one hand, according to Bakhtin (2014), we try to examine the construction of the verbal interactional phenomenon and the enunciations

presented in the columns of the magazine in question. Chartier (2011), on the other hand, instigates to think reading practices and the construction of the ideal reader and the dualism between ideal reader and actual reader.

KEYWORDS: *Vida Infantil* magazine; instruction; reading; child

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar um estudo preliminar, derivado da minha pesquisa de mestrado, sobre uma revista voltada para o público infantil: a Revista *Vida Infantil*. A revista circulou de 1947 a 1960 (13 anos) e foi publicada pela *Sociedade Gráfica Vida Doméstica*, cuja sede se localizava no Distrito Federal, à época, Rio de Janeiro.

No que tange à relevância da Revista *Vida Infantil*, é possível observar vários aspectos passíveis de análise, desde a produção e circulação do impresso até a concepção de infância e criança, passando pelos elementos instrutivos e educativos da revista e pelo caráter de fruição do material. Os aspectos elencados serão analisados com maior propriedade ao longo da minha dissertação. Porém, nos limites deste trabalho, focalizarei apenas o caráter educativo/ instrutivo/ pedagógico da revista, com especial atenção para as colunas voltadas para esse fim.

Quanto à metodologia utilizada, ressalta-se disponibilidade de quase todas as publicações da Revista no acervo de periódicos da Fundação Biblioteca Nacional. Apesar de não ter todas as revistas, a maioria é possível localizar no acervo. Os materiais encontram-se relativamente bem conservados e preservados, haja vista o período de publicação.

Salienta-se o fato de este trabalho ser decorrente da minha pesquisa de mestrado, que se encontra ainda em fase inicial, cujo objeto e fonte de pesquisa é a *Revista Vida Infantil*. Neste trabalho, especificamente, buscar-se-á analisar as colunas de viés pedagógico/ instrutivo ao longo de cinco anos, a saber: 1947, 1948, 1949, 1950 e 1951 (até julho).

A justificativa de ser até julho de 1951 reside no fato de a partir deste mês a publicação passar a ser quinzenal. Até então era mensal e a partir daí passa a ser quinzenal. Como se trata do meu trabalho inicial com as fontes, ainda não tive tempo de pesquisar após julho de 1951.

Por fim, no que concerne ao embasamento teórico utilizado neste estudo, é possível salientar as contribuições de Bakhtin (2014), de um lado, a partir do exame dos enunciados veiculados pela revista, assim como dos conceitos de enunciado e enunciação. Chartier (2011), por outro lado, instiga a pensar práticas de leitura e o espaço da revista na condição de material cultural e produtor de sentido.

2 | SOBRE VIDA INFANTIL

A *Revista Vida Infantil* foi uma revista que circulou em território nacional entre os anos de 1947 e 1960. A revista foi editada pela Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda. A editora se localizava na cidade do Rio de Janeiro e era igualmente responsável pela edição das revistas *Vida Doméstica* (1920 – 1963) e *Vida Juvenil* (1949 – 1959).

A Sociedade Gráfica responsável pela publicação das três revistas existia, pelo menos, desde 1920 – ano de lançamento de *Vida Doméstica* – e tinha como fundador Jesus Gonçalves Fidalgo. É válido salientar que sobre *Vida Doméstica* existem alguns artigos e trabalhos acadêmicos que tratam sobre a publicação. Contudo, sobre *Vida Infantil* e *Vida Juvenil*, raros são os trabalhos que se dedicam a estudá-las. Assim, este artigo busca, em alguma medida, preencher essa lacuna presente em um território que se divide entre a História da Educação e a História da Leitura.

Importante notar que o lema da revista em destaque representava seus objetivos mais específicos: buscava garantir a diversão da criançada sem, contudo, perder-se de vista a educação e a instrução. Uma nota da editora, publicada em 2 de janeiro de 1948, já indicava o lema da revista, como se segue:

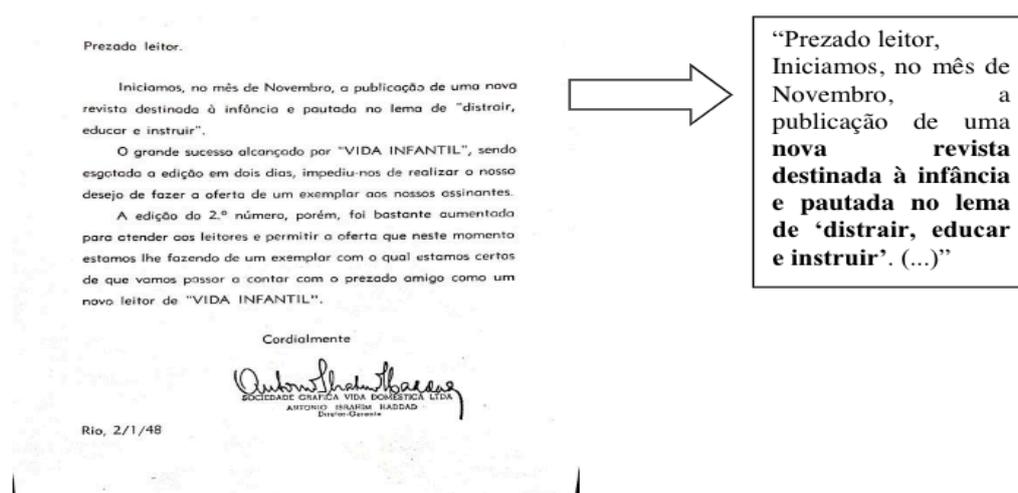


Imagem 1: Nota da editora (Jan/1948). Fonte: Acervo da autora

Se em janeiro de 1948 os editores já anunciavam o lema da revista, foi apenas em dezembro do mesmo ano que tal tópico passou a estampar a capa da publicação, sob a forma de subtítulo, tal como é possível observar na imagem 2:



Imagem 2: Capa de *Vida Infantil* (Dez/ 1948). Fonte: Acervo da autora

Até então, indicava-se, apenas, o ano de produção, o número de publicação, o mês e o ano. Compare:

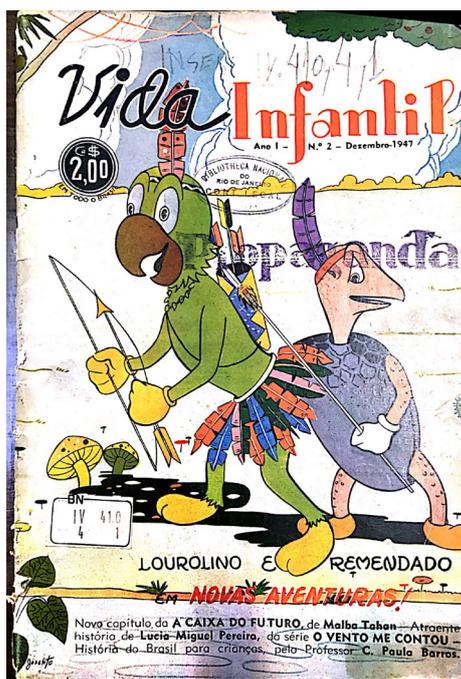


Imagem 3: Capa de *Vida Infantil* (Dez/ 1947). Fonte: Acervo da autora

De todo modo, faz-se pertinente problematizar, por exemplo, o porquê da escolha de tal subtítulo, uma vez que todos os elementos concernentes à revista apresentavam uma razão. Chartier (2011) chama a atenção do leitor e da leitura implícitos, fato que vai ao encontro de tal análise. Segundo o autor: “Trata-se, (...), antes de mais nada, de sinalizar como os objetos tipográficos encontram inscritos em suas estruturas a representação espontânea, feita por seu editor, das competências de leitura do público

ao qual ele os destina” (p. 98). Como é possível inferir, os elementos tipográficos sugerem um público-alvo, que aqui poderia ser entendido como a criança, mas também os responsáveis dessa criança – que seriam os compradores em potencial. Desse modo, alegar que a revista visava a “divertir, educar e instruir” era muito mais uma estratégia de marketing ao público comprador – os responsáveis pelas leituras das crianças – do que um mero apontamento sobre os objetivos da revista.

Outra estratégia lançada mão pelos editores de *Vida Infantil* tem a ver com a proximidade que visavam a atingir junto ao público-comprador, isto é, pais, mães e responsáveis. Uma vez que as crianças em si não seriam capazes de por si só comprarem as revistas, os editores tinham que, claramente, investir em estratégias de convencimento a pais, mães e responsáveis – podendo ser, até mesmo, diretores escolares e professores. Uma evidência dessa estratégia pode ser identificada na nota referenciada na imagem 1, cujo direcionamento da nota se dá não só ao “prezado leitor”, mas também ao “prezado amigo”, numa tentativa de aproximar o leitor, estabelecendo uma conexão de confiabilidade, de credibilidade e, sobretudo, de reciprocidade.

Bakhtin (2014), neste ponto, nos ajuda a pensar sobre o processo de interação verbal tecido entre o par locutor-ouvinte, cuja interação se dá num viés comunicativo, mesmo que apenas um lado se pronuncie. Para o autor, o fenômeno social da interação verbal é realizado através da enunciação ou das enunciações, sendo o diálogo uma dessas formas de enunciação(ões). O diálogo, contudo, não se restringe a apenas à comunicação tida em voz alta, face a face, mas sim, à toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Nesse sentido, Bakhtin aponta para o diálogo e a troca exercida pelo livro, cujo entendimento pode ser ampliado para outros materiais de suporte impresso, como a revista, apontando que:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior (...). O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2014, p. 127-128)

Trazendo para o nosso objeto especificamente, é possível pensar que a revista, igualmente na condição material impresso, também se traduz como elemento de comunicação verbal e produtor de diálogo, pois, bem como indicado ao final do excerto, ele vai ao encontro de uma ideologia da qual faz parte, refuta outras ideologias, é gerador de ideias, opiniões e possui intenções próprias a si.

Ainda para Bakhtin (2014), “(...) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor (...)*” (p. 116; grifos do original). A partir do excerto, é possível perceber que a posição da revista neste espaço seria a de locutora e a criança a de interlocutora. Assim, a revista atuaria como um material potente de

interação e de enunciação, na qual as ideologias são postas e o consumo de tais conteúdos se dá numa relação ativa e direta.

3 | AS COLUNAS PEDAGÓGICAS DE *VIDA INFANTIL*

De maneira específica ao que tangencia às temáticas em torno do educativo e do instrutivo da *Revista Vida Infantil*, a partir das pesquisas, ainda em andamento, na Fundação Biblioteca Nacional, foi possível elencar as colunas que compunham este aspecto da Revista (quadro 1). É importante ressaltar, ainda, que a pesquisa que realizei até a escrita deste artigo compreendeu os anos de 1947 (a partir de dezembro), 1948, 1949, 1950 e 1951 (até 15 de julho).

| Título das Colunas Pedagógicas | Mês(es) e ano(s) de publicação |
|--|---------------------------------------|
| História do Brasil para Crianças | Dezembro de 1947 a Julho de 1951 |
| As crianças precisam saber | Dezembro de 1947 a Julho de 1951 |
| Álbum de história do Brasil | Dezembro de 1947 a Julho de 1951 |
| A matemática sorri para você | Dezembro de 1947 a Dezembro de 1948 |
| Sua página de exercícios | Dezembro de 1947 a Julho de 1951 |
| Perguntas e Perguntinhas? | Abril de 1948 |
| Testes e Brincadeiras | Janeiro de 1949 a Julho de 1951 |
| Álbum Escolar: para recortar, colorir e colar | Março de 1950 a Julho de 1951 |
| Álbum Escolar: textos explicativos | Março de 1950 a Julho de 1951 |
| Veja Se Acerta | Outubro de 1950 e Abril de 1951 |
| Enciclopédia Vida Infantil | Julho de 1951 |
| Livro do Mérito | Julho de 1951 |

Quadro 1 – Colunas pedagógicas e anos de publicação

A partir da análise preliminar das colunas foi possível perceber o modo como *Vida Infantil* contava com bastante conteúdo que visava a complementar o ensino das matérias básicas oferecidas nas escolas primárias, em especial português,

matemática e história. Igualmente, nota-se a diversidade das colunas, tendo algumas permanecido ao longo dos cinco anos e outras tendo sido abandonadas. As que permaneceram por mais tempo, até então, foram: História do Brasil para Crianças; As crianças precisam saber; Álbum de história do Brasil e Sua Página de exercícios. E as que menos prosperaram, até o final desta pesquisa, foram: A matemática sorri para você; Perguntas e Perguntinhas?; Testes e Brincadeiras; Álbum Escolar: para recortar, colorir e colar; Álbum Escolar: textos explicativos; Veja se acerta; Enciclopédia Vida Infantil; Livro do Mérito.

A fim de ilustração, exponho, brevemente, do que se trata e como se configuraram as colunas de maior longevidade, entendendo que, estas foram as que tiveram maior impacto durante as publicações. As colunas História do Brasil para Crianças e Álbum de História do Brasil se relacionavam, pois, o álbum só seria confeccionado a partir da leitura da História inicial, como se ilustra na imagem 4. A coluna da História do Brasil se localiza no verso da capa, como se fosse numa orelha de livro, e é organizada pelo professor C. Paula Barros. Já a coluna do Álbum de História do Brasil varia bastante – ficando na página 13 na edição de dezembro de 1947, na 55 na de dezembro de 1948 e na 17 na edição de dezembro de 1949.

HISTORIA DO BRASIL PARA CRIANÇAS
Pelo Professor C. PAULA BARROS

A PRIMEIRA MISSA, O PRIMEIRO TRABALHO, A PRIMEIRA CARTA

No dia 26 de Abril de 1500, quatro dias depois do descobrimento, os portugueses desembarcaram num banco de areia, perto da praia e ao pé de uma cruz de ferro pequenina, disseram missa.

Depois que tiveram certeza de que os índios eram mansos, desceram em terra firme, cortaram uma grande árvore e, com ela fizeram uma cruz bem alta. Tiveram que empregar muita força, porque era pesadíssima. Então passou-se um fato extraordinário: os índios, vendo os portugueses em dificuldades, correram e os ajudaram.

Esse foi o primeiro trabalho que os índios e portugueses fizeram juntos.

E essa cruz de Jesus Cristo foi o sinal que os portugueses deixaram para marcar a nova terra, em vez de um "padrão".

Podão era um marco de pedra, com as armas de Portugal que eles costumavam deixar nas terras que descobriam.

Depois, junto dessa cruz, fizeram um altar e, no dia 1º de Maio desse ano de 1500, um padre – Frei Henrique Soares de Coimbra, disse outro missa.

Os índios ficaram admiradíssimos vendo tantas coisas novas. Vendo os portugueses com casacas e armas de metal, que brilhavam ao sol como espelhos. Muitos se ajoelharon respeitosamente, como os portugueses, na hora da missa e um, mais velho, apontou para o altar e depois para o céu, mostrando aos outros que aquilo que os brancos estavam fazendo era uma oração a Deus.

No dia seguinte, 2 de Maio, os navios, ou náus, de Pedro Álvares Cabral, abriram as suas velas – velas muito grandes e muito brancas, com uma cruz vermelha no meio – e lá se foram para os Índias.

E, conforme já sabemos, um voltou a Portugal – foi o navio comandado por Gaspar de Lemos.

Que foi fazer?

Levar ao rei as cartas de que falamos, contando todas as novidades do descobrimento do Brasil.

A célebre carta de Pero Vaz de Caminho, a mais importante em Portugal, e é a primeira página da história de nossa querida Pátria – o Brasil.

Escrevendo-a, Caminho disse ao rei: "a terra em tal maneira é graciosa", que querendo aproveitar, dá-se-a nela tudo". Sim! Dará tudo com o trabalho de seus filhos, com muito trabalho e vontade de vencer. Sem isso ela será uma terra pobre, muito pobre e infeliz e não produzirá nada.

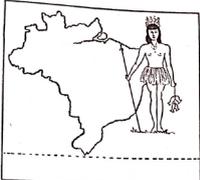
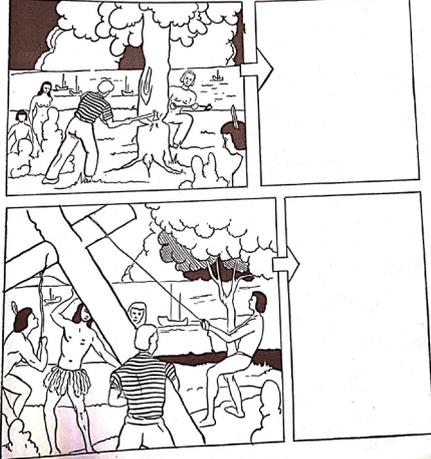


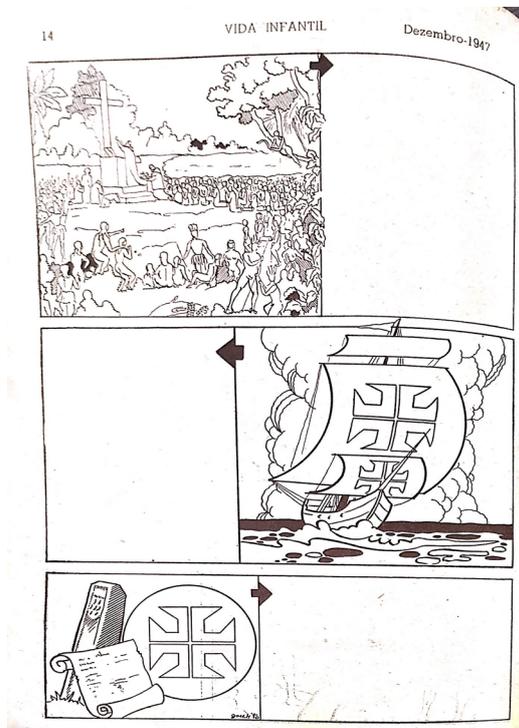
INVENTÁRIO - BN
00.167.116-2

Dezembro-1947 VIDA INFANTIL 13

ALBUM
DE HISTÓRIA DO BRASIL
CAPÍTULO II
"A PRIMEIRA MISSA, O PRIMEIRO TRABALHO, A PRIMEIRA CARTA"

Você, meu amigo, deve ler e ler "A Primeira Missa, o Primeiro Trabalho, a Primeira Carta" de C. Paula Barros. Depois faça, com sua própria mão, as suas legendas para colar nos espaços ao lado das ilustrações. Está, assim, facilmente preparado para, mais tarde, encontrar nos periódicos, quando uma história e ilustrativa "História do Brasil".
Para uso das Escolas Primárias.



Imagens 4, 5, 6 – Colunas “História do Brasil Para Crianças” e “Álbum de História do Brasil” (Dez/1947). Fonte: Acervo da autora

Apesar da impossibilidade de ler os textos e do comando da atividade proposta pelos editores na coluna do Álbum, é possível perceber que ambas as colunas recebem o mesmo subtítulo: “A primeira missa, o primeiro trabalho, a primeira carta”, corroborando a correlação entre as colunas. Segue, abaixo, a atividade proposta pelos editores na parte do Álbum, conforme a publicação:

CAPITULO II

“A PRIMEIRA MISSA, O PRIMEIRO TRABALHO, A PRIMEIRA CARTA”

Você, meu amigo, deve ler o texto “A Primeira Missa, o Primeiro Trabalho, a Primeira Carta” de C. Paula Barros. Depois fará, com sua própria redação, umas legendas para colocar nos espaços vagos das ilustrações. Estará, assim, facilmente preparado uma história ilustrada que você poderá destacar para, mais tarde, encadernar por períodos, possuindo uma interessante e instrutiva “História do Brasil”.

Para uso das Escolas Primárias.

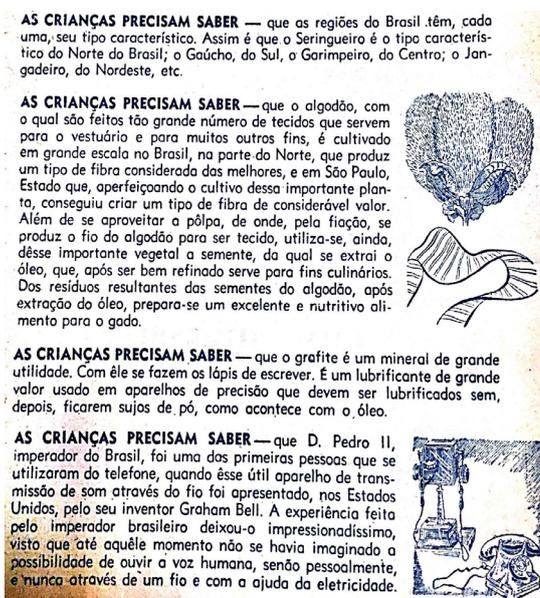
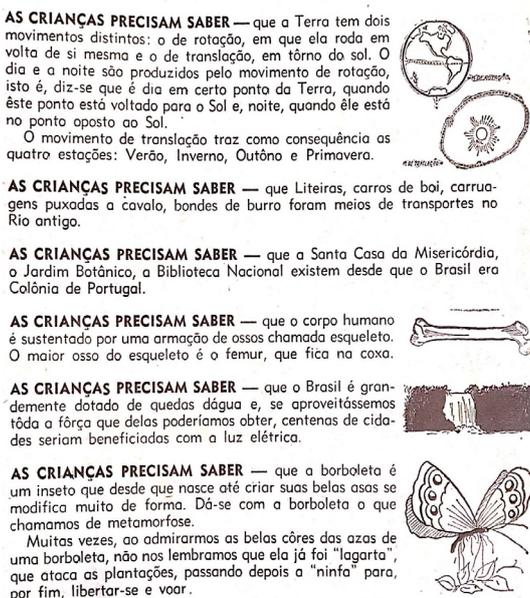
Imagem 7 – Instruções do Álbum de História do Brasil (Dez/1947). Fonte: Acervo da autora

A sessão de As Crianças Precisam Saber consiste, em verdade, em uma pequena parte de onde se localiza a ficha catalográfica da revista. Todavia, foi uma maneira que os editores encontraram de otimizar um espaço relativamente pouco utilizado para fazer o que propunham: educar. Nesta sessão eram mostradas diversas curiosidades referentes às mais diversas ordens, fosse sobre história, geografia, ciências da natureza ou da linguagem.

Seguem, abaixo, algumas imagens:



Imagens 8 e 9 – “As Crianças Precisam Saber” (Dez/1947 e Dez/1948). Fonte: Acervo da autora



Imagens 10 e 11 – “As Crianças Precisam Saber” (Dez/1947 e Dez/1948). Fonte: Acervo da autora

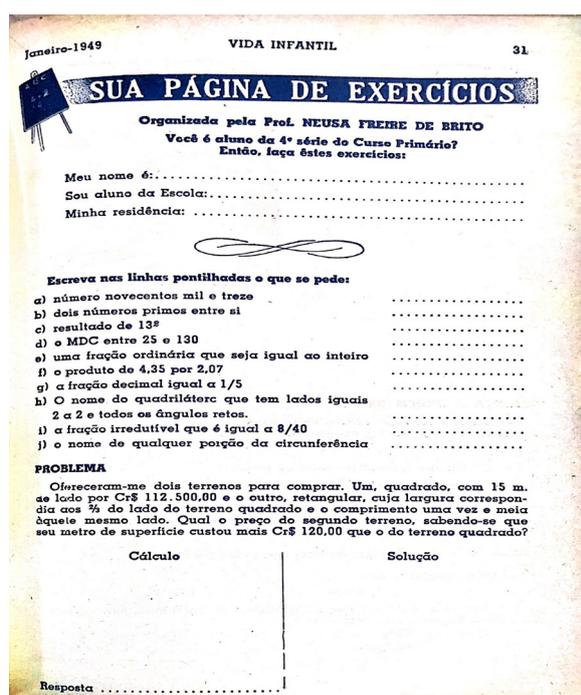
Com o maior zoom dado nas duas últimas imagens, foi possível compreender o que efetivamente se veiculava em “As Crianças Precisam Saber”: conteúdo realmente instrutivo, como, por exemplo, os movimentos de rotação e translação da Terra e a formação das estações; o processo de transformação de uma borboleta e que esta é um inseto; e o que é e para que serve o algodão.

Chama a atenção, igualmente, o fato de fazer parte da ficha catalográfica, espaço de destaque da revista. Como se trata de fatos e curiosidades trazidos de maneira compacta, é possível pensar em uma tentativa de reafirmar a todo tempo o caráter instrutivo e pedagógico da revista, de modo que, até nos pequenos detalhes, como nos espaços de curiosidades, a criança deve aprender conteúdos escolares, e não

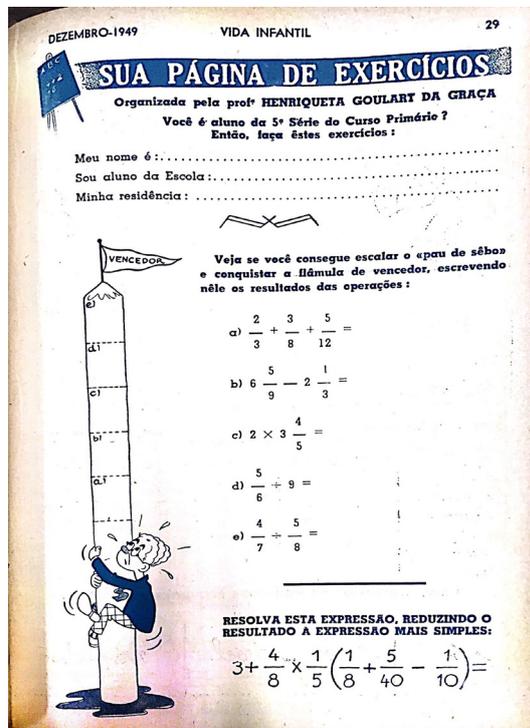
conteúdos fúteis, como, por exemplo, fatos sobre futebol, artistas, novelas, dentre outros.

Bakhtin (2014) me ajuda a pensar, novamente, sobre este elemento à medida que assinala que todo signo possui uma intencionalidade e uma carga ideológica que confere significado ao que se lê. Assim, de maneira geral, é possível resumir que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 99). Pensando de maneira macro no nosso objeto, o bloco narrativo da sessão “As Crianças Precisam Saber”, por exemplo, é demarcado por um sentido ideológico que carrega um conteúdo e uma intencionalidade explícita, de modo que vislumbra um interlocutor que participará dessa relação.

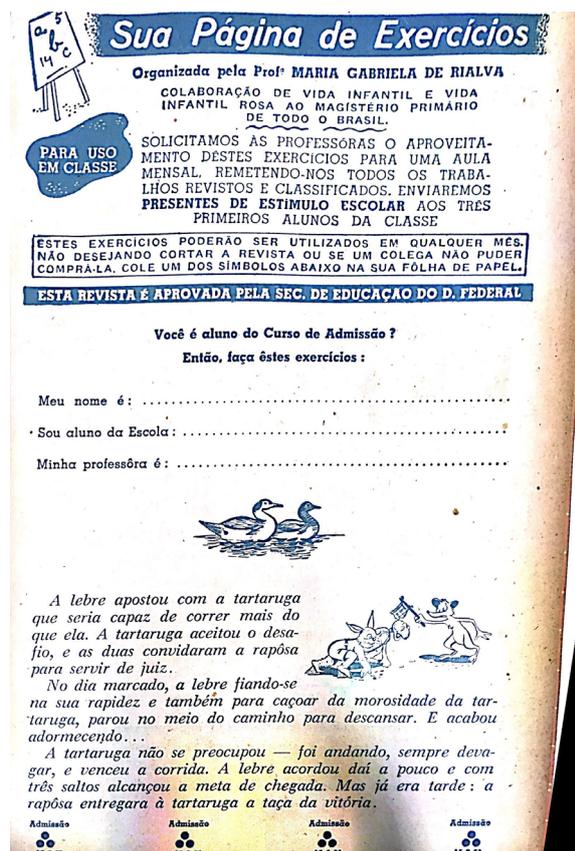
Por fim, a coluna intitulada “Sua Página de Exercícios”, cuja organização variou entre as professoras Neusa Freire de Brito, Henriqueta Goulart da Graça e Maria Gabriela de Rialva, reunia exercícios das mais diversas disciplinas, sendo direcionados a alunos de determinadas séries, cujo nível de dificuldade dos exercícios seria compatível. Vislumbrava-se, pois, que a revista e, em particular, esses exercícios, fossem distribuídos nas escolas da capital.



Imagens 12 – “Sua Página de Exercícios” (Jan/1949). Fonte: Acervo da autora



Imagens 13 – “Sua Página de Exercícios” (Dez/1949). Fonte: Acervo da autora



Imagens 14 – “Sua Página de Exercícios” (Fev/1951). Fonte: Acervo da autora

A partir da análise da coluna de “Sua Página de Exercícios”, é possível notar permanências e rupturas no que tange à configuração dos exercícios, à produção e ao direcionamento da coluna. Como ruptura, é possível apontar a organização dos problemas, uma vez que há a mudança das professoras. Como permanência, salienta-se a presença apenas de professoras mulheres na confecção dos exercícios, sugerindo

uma presença majoritária destas na profissão; o apontamento da série exata a qual a criança deverá estar cursando; o cabeçalho, no qual a criança deve escrever o nome, a escola e o nome da professora – atividade típica do ambiente escolar e o questionamento introdutório “Você aluno da série XX do Curso XX?” e o encorajamento a fazer os exercícios “Então faça estes exercícios!”.

A manutenção de tantas permanências pode ser vista como uma estratégia da revista a fim de fidelizar o leitor e fazê-lo compreender que o ideário da revista não era volúvel e que o público poderia, sim, manter-se fiel a ela. As poucas mudanças ocorridas ao longo dos cinco anos, pelo menos nas colunas pedagógicas tidas como “carros-chefes” da revista, poderia ser visto como algo louvável em relação aos editores, uma vez que corroborava o lema que dava vida à publicação, a de divertir, educar e instruir. Sendo assim, seria sob esses moldes, que a revista buscava se manter até o fim, em 1960, permanecendo mais do que rompendo, pelo menos no âmbito de suas principais colunas pedagógicas.

Por fim, uma última discussão que me proponho a fazer no que respeita à análise das colunas de cunho pedagógico dos anos estudados de *Vida Infantil* tem a ver com um conceito que Chartier (2011) levanta que converge para as “intenções explícitas” (p. 245) impostas pelo autor e/ou editor. O autor salienta que:

Há (...) tensão entre dois elementos. De uma parte, o que está do lado do autor, e por vezes do editor, e que visa a impor explicitamente maneira de ler, códigos de leitura (...), seja de maneira mais sub-reptícia uma leitura precisa (...). Esse conjunto de intenções explícitas ou depositadas no próprio texto, no limite, postularia que um único leitor pudesse ser o verdadeiro detentor da verdade da leitura. (...) Mas (...) cada livro tem uma vontade de divulgação, dirige-se a um mercado, a um público, ele deve circular, deve ganhar extensão, o que significará apropriações mal governadas, contrassensos, falhas na relação entre o leitor ideal, mas no limite singular, e de outra parte o público real que deve ser o mais amplo possível. (p. 245)

Como é possível inferir, autor e leitor vivenciam uma espécie de tensão, de modo que o primeiro idealiza um tipo de público-leitor e o leitor real acaba por consumir o que foi idealizado pelo primeiro. As intenções explícitas importadas pelo autor e/ou editor podem se revelar de muitas maneiras, desde os elementos tipológicos, como já citados aqui, até os elementos textuais. Assim, além da questão da multiplicidade de leitores reais, existe, também, a multiplicidade de interpretações, uma vez que o que é lido é apreendido de maneiras diferenciadas para cada leitor, ampliando, assim, as possibilidades de interpretações. Desse modo, em suma, as leituras propostas por *Vida Infantil* visavam a formar efetivamente leitores em todos os aspectos possíveis: desde a partir da leitura literária até os conteúdos instrutivos/ pedagógicos e moralizantes, de maneira que se atingisse, com louvor, algum dos objetivos vislumbrados, fosse o de divertir, o de educar ou o de instruir a criança brasileira.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se analisar uma revista infantil que circulou, no Brasil, de 1947 a 1960, intitulada *Vida Infantil*. Nos limites deste trabalho, focalizamos nas colunas de cunho instrutivo/ pedagógico pesquisadas até o momento. Os anos de alcance foram os de 1947, 1948, 1949, 1950 e 1951 (até julho).

Buscou-se, ainda, discutir o fenômeno social da interação verbal, defendido por Bakhtin (2014), de modo a pensar nos diálogos travados entre o par locutor-interlocutor. Ademais, foram pensadas as trocas enunciativas entre os sujeitos e as cargas ideológicas aí presentes, com especial enfoque no âmbito do impresso. No âmbito da leitura e dos processos concernentes a tal prática, Chartier (2011) ajudou a pensar a respeito da construção do leitor ideal e do dualismo entre leitor ideal e leitor real. Chamou a atenção para a tensão estabelecida entre esses canais. Colaborou, ainda, com este estudo ao problematizar a questão dos elementos culturais inerentes aos materiais de leitura e ao modo de compreensão de tais materiais.

Por fim, de maneira específica ao objeto estudado neste espaço, intentou-se compreender, em alguma medida, a construção da linguagem e dos conteúdos escolares e pedagógicos ao longo de 5 anos de *Vida Infantil*. Foi possível notar, também, estratégias editoriais lançadas mão pela revista a fim de delimitar o público-leitor ideal, de apresentar alguns dos seus objetivos e de fidelizar um público-leitor bastante específico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CHARTIER, Roger (org). **Práticas da Leitura**. 5ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, Roger. **A leitura**: uma prática cultural (Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, Roger. **Do livro à leitura**. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

REVISTA VIDA INFANTIL. Ano I. Dezembro, 1947.

REVISTA VIDA INFANTIL. Ano II. Dezembro, 1948.

REVISTA VIDA INFANTIL. Ano III. Dezembro, 1949.

REVISTA VIDA INFANTIL. Ano V. Fevereiro, 1951.

SANTOS, Liana Pereira Borba dos. **Mulheres e revistas**: a dimensão educativa dos periódicos femininos *Jornal das Moças*, *Querida* e *Vida Doméstica* nos anos 1950. Dissertação de mestrado em educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, Mariana Elena Pinheiro dos Santos de. **Divertir, educar e instruir**: Vida Infantil (1947-1950). Dissertação de mestrado em educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

O EFEITO DAS SESSÕES DE EDUCAÇÃO PARENTAL SOBRE AS PRÁTICAS DOS PAIS/CUIDADORES RESIDENTES NO DISTRITO DE MATUTUÍNE, PROVÍNCIA DE MAPUTO, TAL COMO PERCEBIDO PELAS PARTICIPANTES E FACILITADORAS

Lucena Albino Muianga

Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia.
Cidade Maputo, República Moçambique.

RESUMO: Evidências científicas mostram que as bases da vida da criança estabelecidas durante os 1000 dias de vida desde gravidez até ao segundo aniversário são cruciais (Dunphy, 2010; Tamis-LeMonda, 2014; Bronfenbrenner, 1999). Contudo, em Moçambique, a cobertura dos centros infantis é de cerca 8%. Pelo que, é necessário que se incremente a proporção de crianças, por sexo, menores de 5 anos de idade que estejam dentro de padrões normais de desenvolvimento na dimensão de saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial. Para o efeito, é preferível a conjugação de esforços á luz do modelo integrado (Lonescu, Trikic and Pinto, 2015). Por exemplo, a ONG PATH juntamente com uma equipa multisectorial de profissionais de saúde, educação e acção social implementou o projecto-piloto de educação parental no distrito de Matutuíne da província Maputo. Seguidamente, realizou-se a avaliação formativa da implementação deste projecto-piloto. Teve-se uma amostra intencional composta por membros de associações agrícolas (n=39). Usou-se grupo focal, entrevista semiestruturada e a revisão da literatura como

técnicas de recolha de dados. Recorreu-se ao software Atlas Ti como instrumento de apoio durante a análise de dados. Os resultados mostram que o pacote de educação parental é exequível, aceitável e apropriado. Lições aprendidas: O material didáctico ilustrativo foi entendido pelos participantes. A metodologia do desenvolvimento das sessões de educação parental contribuiu para a mudança do comportamento dos participantes. Recomendações: Implementar o pacote de educação parental em outros distritos de Moçambique e incluir sessões que combatem violência e abuso sexual de crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação parental, modelo integrado, práticas educativas.

ABSTRACT: Scientific evidence shows that the basis of child life established during the 1000 days of life from pregnancy to the second birthday is crucial (Dunphy, 2010; Tamis-LeMonda, 2014; Bronfenbrenner, 1999). However, in Mozambique, coverage for children's centers is around 8%. Therefore, it is necessary to increase the proportion of children, by sex, under 5 years of age who are within normal development patterns in the health, learning and psychosocial well-being dimension. For this purpose, it is preferable to combine efforts in light of the integrated model (Lonescu, Trikic and Pinto, 2015). For example,

the NGO PATH together with a multisectoral team of health, education and social work professionals implemented the pilot project on parental education in the Matutuíne district of Maputo province. Then, the formative evaluation of the implementation of this pilot project was carried out. There was an intentional sample composed of members of agricultural associations (n = 39). Focus group, semi-structured interview and literature review were used as data collection techniques. Atlas Ti software was used as a support tool during data analysis. The results show that the parental education package is feasible, acceptable and appropriate. Lessons learned: Illustrative didactic material was understood by the participants. The methodology of the development of the parental education sessions contributed to the change in the behaviour of the participants. Recommendations: Implement the parental education package in other districts of Mozambique and include sessions to combat violence and sexual abuse of children.

KEYWORDS: Parental education, integrated model, educational practices.

1 | INTRODUÇÃO

Vários estudos demonstraram que os programas de educação pré-escolar são bem-sucedidos quando os pais percebem a importância de atividades de cuidados estimulantes para crianças nos primeiros 5 anos de vida e quando estão cientes do papel da família na criação de oportunidades diárias para as crianças desenvolverem habilidades num lugar seguro e com apoio (Yousafzai, et al, 2018).

Em Moçambique o Ministério do Género, Criança e Acção Social tem incrementado actividades que subsidiarão o processo de elaboração dum pacote de educação parental a nível nacional. Neste âmbito, a ONG PATH, em parceria com os Serviços Distritais de Saúde Mulher e Acção Social (SDSMAS) de Matutuíne, as organizações agrícolas VIDA e CESAL, desenhou um pacote de Educação Parental e implementou de forma piloto no distrito de Matutuíne em 2017. Este pacote reúne temas de saúde e nutrição, bem como temas referentes aos estímulos ao desenvolvimento e à proteção das crianças, em resposta às prioridades tanto do Ministério da Saúde como as do Ministério de Género, Criança e Acção Social (MGCAS).

Seguidamente realizou-se a avaliação formativa da implementação piloto do pacote de educação parental para responder duas questões fundamentais da avaliação seguintes: 1) O pacote de educação parental foi implementado com suficiente fidelidade ao modelo, em relação ao número de sessões dadas e à adesão dos participantes? 2) Houve alguma mudança no conhecimento e nas práticas de ambos as facilitadoras e membros de associações que participaram na implementação piloto de educação parental no distrito de Matutuíne?



Matutuíne é um do distrito da Província de Maputo, a sul de Moçambique em que a principal atividade económica é o trabalho na farma. Por isso, existem associações agrícolas e a maioria dos membros são mulheres e muitas têm mais de 50 anos (52,76%). Cerca de 43,5% não possuem nenhuma escolaridade e cerca de 45% têm apenas entre 1^a e 5^a classe. Notavelmente, cerca de 40% daquelas mulheres cuida de crianças menores de 5 anos.

A estrutura deste artigo científico inclui a introdução, revisão da literatura, metodologia, apresentação, análise e discussão dos resultados, lições aprendidas, recomendações e conclusão.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

Os resultados de muitos estudos ao processo de educação parental pode ser tomado como de intervenção na família em benefício da criança. A família é o primeiro ambiente social da criança. Nele, os pais/cuidadores são principais atores que devem responder de forma rápida e adequada à situação/contexto e em relação a criança. Para tal, no processo de educação parental pode-se incluir atividades de aprendizagem ativa que podem incrementar mudanças comportamentais e cognitivas para gerar novas práticas parentais e promover nova qualidade do conhecimento (Aboud, et al 2018). Adicionalmente, Akiva e Li (2016) argumentam que a relação criança-adulto é um ingrediente ativo essencial que é o principal fator que determina a eficácia dos ambientes de desenvolvimento tendo em consideração a interação e a estimulação sobre diferentes áreas de desenvolvimento tais como a cognitiva, social e a psicomotora.

As ideias acima estão relacionadas com as de Bronfenbrenner (1999) que no seu estudo demonstrou que os bebês de pais responsivos às iniciativas de seus filhos exibiram níveis mais altos de comportamento exploratório e as crianças aprenderam rapidamente numa tarefa de aprendizagem. Esta explicação é útil porque o ambiente familiar é um meio em que as interações podem acontecer de maneira estimulante, segura e protetora. Por isso, os pais/cuidadores devem se habilitar para ouvir,

construir empatia ao interagir com as crianças, oferecer-lhes oportunidades de cuidar de algumas atividades e permitir que as crianças participem do grupo para resolver algumas tarefas e alcançar alguns objetivos.

O estudo de Oncu & Unluer (2012) revela que o programa de educação parental deve ser elaborado cuidadosamente de acordo com as necessidades e interesses dos pais. Concordando com esta ideia, Lonescu, Trikic e Pinto (2015) explicam que há evidências de que o modelo integrado permite a visão partilhada, acordo sobre valores e cultura. E isto permite que as famílias e crianças beneficiem-se de serviços integrados.

Além disso, os resultados do estudo de Gladstone, et al (2018) demonstraram que os cuidadores percebem que as sessões de educação parental são benéficas e os cuidados integrados para programas de desenvolvimento infantil são aceites em Malawi. Adicionalmente, As conclusões do estudo de Yoisafzai, Rasheed e Siyal (2018) revelam que as intervenções foram aceites pela comunidade e pelos provedores de saúde e houve evidência de mudança de comportamento.

Smith, et al (2018) desenvolveram um pacote de treinamento para pais na primeira infância. Sua implementação foi avaliada no Brasil e no Zimbábue. Os resultados mostram que o programa foi aceite, o treinamento foi apropriado e o programa foi viável para implementar. Como podemos ver, os resultados da pesquisa sobre implementação dos pacotes de educação parental mostram que é possível obter e ampliar o conhecimento a fim de avançar para o acesso a cuidados, ao desenvolvimento e educação da primeira infância de qualidade.

Em Moçambique existe escassez de trabalho empírico de pesquisa relacionado com a formação de pais/cuidadores. No entanto, quatro universidades (duas públicas e duas privadas) oferecem cursos de desenvolvimento e educação da primeira infância. Além disso, por meio do apoio da PATH aos serviços de saúde provinciais em Maputo, está a ser realizada a formação em exercício de técnicos de saúde e profissionais de saúde comunitários. O relatório de avaliação desta formação em exercício demonstra que após a intervenção (visitas domiciliares às famílias) ocorre modificação nas práticas diárias dos pais/cuidadores para cuidar de crianças pequenas (Kawakyu e Mulhanga, 2017).

De igual modo, os resultados da pesquisa de Tamis-LeMonda, Kuchirko e Song (2014) mostram que a responsividade dos pais ao comportamento exploratório e comunicativo do bebê prediz o aprendizado da linguagem infantil. Isto ocorre porque os pais/cuidadores devem garantir que as crianças permaneçam em cuidados que assegurem a estimulação e educação

Como podemos ver, os debates científicos demonstram que os pais/cuidadores devem engajar-se num processo contínuo de construção de conhecimento relacionado às questões de desenvolvimento infantil. Consequentemente, eles serão capazes de realizar muitas tarefas, como construir relacionamentos positivos com crianças pequenas, dar-lhes oportunidades de aprendizado precoce através de interações

que sejam emocionalmente sustentadoras e responsivas, bem como aprender sinais comunicativos para promover a aprendizagem dos bebês e conhecer o papel da comunicação na interação entre pais e filhos. Em contraste, às vezes os pais/cuidadores enfrentam momentos diversos em que experimentam diferentes tipos de sentimentos e emoções contraditórios quando se acham incapazes por não ter conhecimento para auxiliar seus filhos à medida que crescem.

No contexto moçambicano há necessidade de intervenção para melhorar as actividades de forma a promover o nível de envolvimento dos pais/cuidadores e incrementar o acesso ao desenvolvimento da primeira infância de qualidade. Em suma, concordando com Bada (2015), à luz da abordagem construtivista, os pais estarão preparando-se para executar seu papel crucial de modo a permitir que seus filhos estejam prontos para construir novos níveis de conhecimentos, pois eles estarão integrando novas informações com o conhecimento que já possuem.

3 | METODOLOGIA

O grupo-alvo foi composto por 22 associações agrícolas que implementaram o pacote de educação parental e foi definida uma amostra intencional de 4 associações que implementaram o pacote de educação parental com fidelidade requerida. Ou seja, elas implementaram pelo menos 7 sessões com pelo menos 60% de participantes regulares, e com a qualidade adequada de acordo com as supervisões realizadas pelos técnicos da VIDA e da CESAL treinados em educação parental. A amostra escolhida incluiu 4 associações comunitárias de Zitundo, Tinonganine, Machia e Catembe. Isto é, n=39 pessoas, sendo 29 participantes das sessões de educação parental e 10 facilitadoras das sessões.

Como técnicas de coleta de dados utilizou-se grupo focal e entrevista semiestruturada. Para tal, foram elaboradas duas listas de questões principais em Português para grupos focais e entrevistas semiestruturadas, respectivamente. No momento da coleta de dados, as perguntas foram feitas em línguas locais que são Xi-Ronga e Xi-Changana para facilitar a percepção. Para convocar as participantes para grupos focais e entrevistas, foram utilizados três procedimentos: i) interação com VIDA e CESAL, ii) interação direta com associações agrícolas e iii) contatos com facilitadoras solicitando participantes.

A coleta de dados ocorreu entre Março e Maio de 2018. Foram realizadas seis sessões de grupo focal, um grupo com 6 facilitadoras e os demais grupos com cinco 5 (número médio) participantes em cada sessão do grupo. Numa comunidade (Tinonganine) a sessão do grupo focal foi realizada em duas ocasiões, para obter o número total de participantes.

As sessões de grupo focal ocorreram em espaços disponíveis e acessíveis aos participantes (por exemplo, uma sala, uma varanda ou uma grande sombra de árvore),

protegidos contra ruídos e interrupções externas, e permitindo um bom contato visual entre todos os participantes. Cada sessão do grupo focal teve uma duração média de uma hora e foi moderada com base numa lista contendo itens relevantes para a obtenção de dados. O registo por meio de dois gravadores foi feito pelos dois pesquisadores que posteriormente digitalizaram as sessões. Quatro entrevistas individuais foram realizadas com as facilitadoras para aprofundar suas percepções sobre a viabilidade da educação parental e o seu impacto nas suas famílias e na comunidade. Cada entrevista durou aproximadamente 70 minutos e foi gravada. A Tabela 1 apresenta um resumo da coleta de dados nas comunidades.

| Comunidade | Data da colecta de dados | Número de participantes |
|-----------------|--------------------------|----------------------------------|
| Salamanga | 29.03.18 | 6 Facilitadoras |
| Catembe | 23.04.18 | 8 Participantes e 1 Facilitadora |
| Tinonganine (1) | 30.04.18 | 3 Participantes e 1 Facilitadora |
| Tinonganine (2) | 16.05.18 | 4 Participantes |
| Zitundo | 10.05.18 | 7 Participantes e 1 Facilitadora |
| Machia | 16.05.18 | 7 Participantes e 1 Facilitadora |

Tabela 1. Resumo da coleta de dados nas comunidades.

Considerações éticas

No início de cada sessão durante o processo de coleta de dados, os pesquisadores apresentaram-se dizendo seus nomes e explicaram os objetivos da sessão de grupo. Eles explicaram o modo como o grupo trabalharia (apenas uma pessoa deve falar de cada vez e todos têm o direito de dizer o que pensam e têm a obrigação de dizer a verdade). Os pesquisadores também explicaram que os princípios éticos a serem considerados são: consentimento com informação, anonimato, liberdade de participação ou não nas sessões e liberdade para interromper a participação em qualquer momento das entrevistas se o desejarem.

Análise de dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados por temas de acordo com as questões de avaliação. Durante a análise, as informações das entrevistas e grupos focais foram trianguladas como parte do processo de validação de dados. A análise dos dados foi um processo interativo, por meio do processo de codificação inicial utilizando o ATLAS.ti (versão 7.5.10). Ou seja, importamos todas as sessões do grupo focal e transcrevemos entrevistas, em formato pdf, para o ATLAS.ti. Em seguida, foram criadas categorias (códigos) para filtrar as informações contidas nas transcrições. Como resultado deste processo de codificação, foi possível obter informações sobre os temas das sessões, as sessões mais mencionadas nas entrevistas e o número

de informantes. Esta informação serviu de base para a discussão dos resultados da avaliação.

Limitações da avaliação formativa

A avaliação formativa utilizou uma amostra de participantes intencionalmente escolhidas, portanto, os resultados não podem ser generalizados para outras associações em Matutuíne ou em outro lugar. No entanto, a avaliação permitirá que alguma substância seja dita sobre o impacto das sessões de educação parental quando estas são implementadas regularmente e com a presença de facilitadoras comprometidas.

4 | RESULTADOS

Os resultados emergiram de dados captados com base em duas questões de pesquisa: uma referente a qualidade da implementação do piloto da Educação Parental, como o modelo recomenda; e a outra sobre mudanças nos conhecimentos e práticas em facilitadoras e participantes.

4.1 Qualidade de implementação do piloto de Educação Parental

Depois de concluir o seu trabalho na farma, as associações agrícolas realizaram sessões de educação parental. Das 26 formadas, 22 realizaram as atividades regularmente e 15 conseguiram manter registros regulares de participação. No momento da coleta de dados para avaliação formativa (Março-Maio de 2018), metade das associações que mantiveram os registros regulares já havia completado todas as sessões de educação parental e as demais associações concluíram cerca de metade das sessões. As entrevistas individuais com as facilitadoras durante a avaliação confirmaram que as sessões de educação parental foram conduzidas regularmente e com boa participação, como se pode ver na tabela 2 a seguir.

| Comunidade | Local das sessões | Sessões realizadas | Média participantes/sessão | Observações |
|------------|--------------------|--------------------|----------------------------|---|
| Catembe | Sede da associação | 8 | 21 | Média dos participantes das 2 associações |
| Machia | Sede da associação | 7 | 37 | Todos os 10 temas bordados |

| | | | | | |
|--------------------------|--|---|----|----|---|
| Zitundo/Chitlango | <ul style="list-style-type: none"> • Sede da associação • Igreja Zione • Lugar de reunião na escola • Lugar de reunião da comunidade (aconteceu 5 vezes) • Sala de espera no hospital-encontro com Mães (aconteceu 7 vezes) | 5 | 10 | 50 | Os números de participantes indicados é somente dos membros das associações |
| Tinonganine | <ul style="list-style-type: none"> • Lugar de reunião da associação agrícola. • Local de encontro dos membros dos grupos de poupança. • Lugar de reunião da comunidade | | 10 | 23 | Os números de participantes indicados é somente dos membros das associações |

Tabela 2. Informações sobre o processo de implementação do projecto.

Adicionalmente, duas das quatro associações estenderam suas sessões aos participantes que não eram seus membros, como é o caso de Zitundo/Chitlango e Tinonganine. Note-se que a realização de sessões de treinamento para participantes que não são membros de associações agrícolas a seu pedido pode ser considerado como sendo um factor multiplicativo.

4.2 Factores que beneficiaram ou prejudicaram o sucesso do piloto, na óptica das facilitadoras e participantes

Os factores que poderão ter influenciado a implementação piloto de educação parental foram obtidos por meio de respostas das facilitadoras e participantes às duas questões específicas: uma sobre a maneira como mobilizaram as pessoas para participarem nas sessões e outra perguntando: até que ponto os materiais usados nas sessões de Educação Parental eram relevantes e adequados?

Todas facilitadoras afirmaram que a mobilização foi fácil, uma vez que, tendo conhecimento prévio do piloto, os membros das associações participaram na escolha das candidatas à facilitadoras para irem à formação, como confere a seguinte citação duma facilitadora:

“Eu quando entrei na Associação encontrei os participantes já membros das associações. Quando eu cheguei os membros pediram-me para eu ser o seu representante. Então não foi necessário mobilizar ninguém porque eu já era mandatária deles para ser seu facilitador” (F Tiyiselani).

Em relação a avaliação da qualidade dos materiais das sessões, as participantes e as facilitadoras deram a sua contribuição respondendo a seguintes perguntas: a) Os desenhos eram claros? Eram apropriados? Veiculavam ideia de respeito? b) As participantes e facilitadoras têm propostas de outros desenhos ou temas que podem ser inclusos no pacote de educação parental?

As participantes e as facilitadoras afirmaram que os desenhos eram claros e apropriados. Uma das facilitadoras disse a propósito: “Foi fácil usar o material. O

material é muito bom. Nós aprendemos e ensinamos usando o material” (F GFF). “Os materiais eram ilustrativos em relação ao que se dizia em palavras. Entendemos a mensagem que o desenho veiculava. Houve muita nova [informação] que vem nos desenhos e nós não sabíamos” (P Tiyiselani).

As participantes apresentaram as seguintes propostas sobre ideias de assuntos a incluir nos desenhos:

“Seria bom acrescentar alguns desenhos para nos fazerem aprender sobre: Como pegar uma criança, como alimentar uma criança e como brincar com uma criança que tem desvios de comportamento ou ainda pior, que não ouvem, ou não vêem e por isso dão mais responsabilidade” (P Tinonganine).

Em síntese, a qualidade de implementação piloto do pacote de Educação parental foi revelada por meio da aderência, forma adequada de mobilização dos participantes e rendimento durante as sessões. Pois, a) a realização de sessões de Educação Parental adicionais nas comunidades é um indicativo sobre boa aderência ao programa de educação parental por parte das comunidades; b) O facto de os membros das associações terem escolhidos as facilitadoras para irem fazer o treinamento para formadores, parece ter aumentado a apropriação do projecto pelas associações; c) a qualidade dos materiais, no que diz respeito à sua clareza por causa de uso de imagens e por sugerir mensagens apropriadas e mais ainda, por estimular uma aprendizagem autónoma com o seu manuseamento, oferece-se igualmente como um factor contribuinte para o sucesso da implementação piloto do pacote de educação parental.

Finalmente, todos depoimentos das facilitadoras indicam que não houve dificuldades. Não houve factores que possam ter prejudicado a implementação do modelo, como indicam as seguintes afirmações: *“Não houve nenhuma sessão difícil de facilitar.” (F GFF) ou, “não tivemos dificuldades de dar as sessões”(F GFF).*

4.3 Mudanças no conhecimento e nas práticas das Facilitadoras e Participantes

Os resultados relativos a mudanças no conhecimento e nas práticas reportadas emergiram das respostas das participantes e das facilitadoras a seguintes perguntas: A) gostaram das sessões? B) Ganharam novos conhecimentos? Não ganharam novos conhecimentos? C) Mudaram suas práticas? D) As novas práticas foram aceites pelos familiares? Não foram aceites pelos familiares? E) Os novos conhecimentos foram divulgados a outros na comunidade? Não foram divulgados aos outros nas comunidades?

4.3.1 Mudança no conhecimento e nas práticas na perspectiva das participantes

Os resultados indicam que, em geral, todas as participantes afirmaram terem gostado de todos os temas, porque, *“Todas sessões foram úteis.” (P Tiyiselani), por causa “do ensino do amor entre os membros da família.” (PMachia).* Num total de 41

respostas, as sessões com mais depoimentos sobre os novos conhecimentos adquiridos foram as seguintes: i) Nutrição – 16 depoimentos; ii) Estimulação – 11 depoimentos; iii) Papel do pai na família – 6 depoimentos. Em relação a outras sessões as frequências das respostas variavam de 1 a 5 depoimentos. Os conhecimentos ganhos sobre a nutrição apresentam várias qualidades, tais como: a) a descoberta do que é alimentar-se; b) a descoberta do valor nutritivo de alimentos; c) a descoberta de que alimentar-se não depende só de dinheiro; d) a reflexão acerca das tradições culturais sobre os alimentos na sua cultura e) a crítica dos seus hábitos alimentares do dia-a-dia; f) as relações com conhecimentos ganhos anteriormente.

As respostas das participantes relativas à estimulação (actividades de brincar e conversar com as crianças que estimulam o seu desenvolvimento cognitivo assim como outras áreas) podem ser categorizadas em: a) estimulação durante a gravidez; b) conversas e brincadeiras com crianças; c) relacionamento respeitoso e amigável; d) o papel do pai na família.

As sessões sobre estimulação, nutrição, higiene e papel do pai na família tiveram maiores índices de conhecimentos aplicados em casa. As participantes indicam o que implementaram, com quem, a interacção vivida e os efeitos da implementação, como ilustra a seguinte resposta: *“Sim eu aprendi muito. Eu experimentei a papa de batata-doce. Todas as crianças aceitaram e quando comiam só expressavam: “Ah! Ah!” Porque era boa”*(P Tiyiselani). Contudo, note-se que os resultados do pré-teste e pós-teste com as participantes foram considerados inválidos [pode ter havido fraude] e não foram inclusos na análise.

Em geral, as participantes afirmaram que têm feito a divulgação como se pode depreender das seguintes respostas: *“Falamos com os nossos vizinhos porque também depois da formação éramos recomendados a fazer isso. Para além disso alguns vizinhos nos davam boas vindas e nos perguntavam o que aprendemos de novo”* (P Tinonganine).

Em relação à reacção da comunidade as participantes afirmaram que: *“Não houve conflitos. ... Eu corrigia os pais que faziam coisas não boas para as crianças, mas eles não se zangavam e até aceitavam”* (P Tinonganine). *“As reacções foram diferentes. Alguns gostavam do que dizíamos ou viam-nos a fazer e vinham procurar saber mais”* (P Machia).

4.3.2 Mudança no conhecimento e nas práticas na perspectiva das facilitadoras

Os resultados de pré- e pós-teste das facilitadoras mostram uma subida na pontuação média de 17 até 22 pontos (dos 25 pontos possíveis), com uma variação de 10 a 21 ponto durante o pré- teste, e de 15 a 24 durante o pós-teste. Maiores mudanças nos conhecimentos aconteceram em relação a: i) capacidade das facilitadoras de identificar os alimentos que ajudam as crianças a crescer (de 6 participantes no pré-teste para 35 participantes no pós-teste); ii) reconhecer uma boa pega a mama (de 13

para 35); iii) reconhecer que pode se conversar com o bebê ainda na gravidez (de 11 para 33) e; iv) concordar que o pai pode ajudar a lavar loiça em casa (de 24 para 32).

As facilitadoras também melhoraram os seus conhecimentos sobre lanches saudáveis para crianças – se no pré-teste cerca de 5-6 facilitadoras referiram refrescos, doces e pipocas como bons lanches para crianças, nenhuma facilitadora referiu esses alimentos no pós-teste. Finalmente, as facilitadoras aumentaram conhecimentos sobre as situações que podem provocar acidentes nas crianças e sobre algumas formas de disciplina positiva (por exemplo, proibir a criança de brincar por algum tempo).

Em geral, as facilitadoras destacaram como novos conhecimentos, os temas já apresentados pelas participantes. Contudo, elas conseguiram dar mais detalhes sobre a importância de algumas práticas como por exemplo: o ovo ajuda o corpo da criança a crescer, a alimentação responsiva ajuda a criança a comer bem e a participação do homem oferece à mulher segurança em caso de doença. Adicionalmente, as facilitadoras referiram algumas práticas não mencionadas pelas participantes como por exemplo: a alimentação da mulher grávida, o aleitamento materno e os cuidados do bebê prematuro. Algumas facilitadoras conseguiram relacionar os conhecimentos adquiridos com outras situações, deduzindo, por exemplo, que não somente os homens, mas também as sogras devem ajudar as mulheres em casa.

Os resultados indicam que as sessões com maiores índices de conhecimentos aplicados pelas facilitadoras foram semelhantes as das participantes, com exceção do tema de higiene e limpeza. Contudo, as facilitadoras mencionaram também a preparação dos alimentos frescos, e a necessidade de lanches (“sobremesas”) para as crianças. Também conseguiu-se notar o potencial das facilitadoras de educação parental na detecção e recuperação de crianças com malnutrição nas comunidades, com base num exemplo de um caso partilhado.

As brincadeiras permitiram criar um relacionamento de felicidade e aproximação dentro das famílias das facilitadoras. Elas descrevem o uso de jogos para detectar atrasos ou deficiências nas crianças, e para preparar as crianças para futuro e elas notam as mudanças na forma de relacionamento na família, que asseguram que as crianças aprendam do bom modelo dos adultos. Entre as facilitadoras existe também compreensão de que, para ensinar outras pessoas, deve-se primeiro praticar os ensinamentos em casa. Algumas facilitadoras nos seus depoimentos mostram ter conseguido uma melhor partilha das responsabilidades caseiras. Uma facilitadora realça afirmando que com a aplicação dos novos conhecimentos, foi possível reduzir o relacionamento violento entre o pai e a família.

A reacção das famílias das facilitadoras em relação à aplicação dos novos conhecimentos foi semelhante à reacção das famílias das participantes: a) Há famílias que gostaram das novas práticas; b) Outras famílias duvidaram e depois gostaram e c) Há famílias que não gostaram das novas práticas.

4.3.3 Reacção das participantes na perspectiva das facilitadoras

Foram igualmente recolhidas observações das facilitadoras sobre as reacções das participantes às sessões de educação parental. As facilitadoras foram perguntadas se elas têm alguma forma de saber se as participantes a) gostam do programa; b) aplicam o aprendido em casa e; c) se há participantes que não gostam de alguma parte ou sessão. De acordo com as facilitadoras, as participantes partilham que gostam das sessões como mostra a seguinte afirmação:

“As participantes gostaram e querem que continuemos. Elas por exemplo dizem que quando a criança imita o que o adulto faz, isso é bom porque aprendem e não devem correr e gritar para a criança. Que devem cuidar das crianças de boa maneira. Por isso nada que não gostaram” (F Machia).

As facilitadoras também utilizaram as sessões e outros encontros para recolher evidências que as participantes implementam novos conhecimentos nas suas casas como elucida o seguinte depoimento:

“Há participantes que dizem que implementam. Uma mãe por exemplo disse-me que gostou muito do que aprendeu, pois, antes de aprender sobre a nutrição ia baixar várias vezes com a sua criança no hospital devido à malnutrição” (F Tinonganine).

5 | DISCUSSÃO

Os resultados demonstram evidência de que o modelo do pacote de educação parental implementado de modo piloto foi eficiente na sua estratégia de mobilização, nos materiais visuais usados, e na aderência das comunidades. Esta evidência pode ser aprofundada por meio do alargamento da mostra, integrando na avaliação formativa as comunidades nas quais os participantes fizeram menos que sete sessões, assim como adicionando outros aspectos de qualidade de implementação. Adicionalmente, em Matutuíne, a realização de sessões de educação parental para participantes que não são membros de associações agrícolas pode ser considerado um factor multiplicador.

Achados semelhantes foram obtidos no estudo de Gladstone et al (2018). Os cuidadores de crianças reconheceram que as sessões de educação parental são benéficas e consideraram que os cuidados integrados no programa de desenvolvimento da criança são aceites em Malawi. Da mesma forma, no Zimbábue e no Brasil, o pacote de educação parental foi aceite, considerado apropriado e viável (Smith et al, 2018).

As evidências recolhidas nas 4 comunidades em Matutuíne, deixam transparecer que o projecto estimulou a mudança de comportamento e atitudes não só a favor do melhoramento das condições do crescimento das crianças, mas também do melhoramento da qualidade de relacionamento nas famílias. Igualmente, os achados de um estudo de Yousafzai et al (2018) revelam mudanças nos conhecimentos

e práticas dos participantes em intervenções de educação parental e nutricional. Portanto, considerando os resultados da avaliação formativa da implementação piloto nas comunidades seleccionadas em Matutuíne, pode se afirmar que o programa de educação parental baseia-se num modelo consistente de promoção de mudanças de comportamento na comunidade e por isso a fase piloto teve foi um sucesso.

5.1 Lições aprendidas

Destacamos duas lições aprendidas: **A)** O material didáctico ilustrativo foi entendido pelos participantes, (pais/cuidadores). A metodologia do desenvolvimento das sessões de educação parental contribuiu para a mudança do comportamento das participantes; **B)** À luz do modelo integrado e da educação parental progressiva, pode ser possível garantir a qualidade dos processos de desenvolvimento e educação na primeira infância.

5.2 Recomendações para implementação e posterior avaliação

Para a futura implementação do pacote de educação parental recomenda-se:

1. Adicionar cartazes sobre: i) Apoio a crianças com comportamento difícil ou crianças com certas deficiências e ii) Ações punitivas contra homens que cometem violência e abuso sexual.
2. Implementar o pacote de educação parental em mais distritos de Moçambique.
3. Solicitar os investigadores externos do projeto (por exemplo, estudantes universitários) para realizar o pré-teste e o pós-teste com os participantes.
4. Observar e comparar as práticas de saúde, nutrição e estimulação de crianças, e seu impacto no estado nutricional, saúde e desenvolvimento das crianças das famílias que beneficiaram de sessões de educação parental e as de famílias que não se beneficiaram dessas sessões.

CONCLUSÃO

Os resultados da avaliação formativa da implementação piloto do pacote de educação parental trazem evidências que mostram que o programa de educação parental foi implementado com fidelidade requerida ao modelo (frequência, número de sessões realizadas, metodologia das sessões e visitas de orientação). As sessões de educação parental permitiram que as participantes e as facilitadoras reorganizassem seus conceitos (ex. “eu pensei que nós demos vegetais porque éramos pobres”), para reconhecer seus recursos locais para melhorar a qualidade de suas vidas e das crianças, refletir sobre suas atitudes e comportamentos (ex. “eu batia as crianças”) e reconfigurar as relações entre o pai (homem) e a mãe (mulher), bem como com os filhos e outros membros da família. O projeto incentivou mudanças de comportamento e atitudes não só para melhorar as condições de crescimento das crianças, mas também

para melhorar a qualidade do relacionamento nas famílias. Pelo facto, recomenda-se a implementação do pacote de educação parental em mais distritos de Moçambique.

AGRADECIMENTOS

Sincera gratidão aos Serviços Distritais de Saúde, Mulher e Acção Social de Matutuíne, pela facilitação para a realização da avaliação formativa da implementação piloto do pacote de educação parental.

Apresentamos profundos agradecimentos às Organizações Não-Governamentais VIDA e CESAL e as associações agrícolas que generosamente partilharam connosco as suas experiências com o pacote de educação parental.

Agradecemos muito à PATH pela oportunidade que nos foi dada para conhecermos e avaliarmos a implementação piloto do pacote de Educação Parental em Matutuíne.

Sincera gratidão à minha mentora, a professora Linda Richter, por fornecer feedback, experiência, apoio e tempo construtivos que ela está investindo no processo de treinamento da mentoranda.

Muito obrigado à AfECN pelo subsídio para ajudar nas atividades de pesquisa da mentoranda.

Conflito de interesses

A autora declara não haver conflito de interesses.

REFERÊNCIAS

Akiva, T. ; Li, J. (2016). **Child-adult relationships are the active ingredient**. Disponível em www.simpleinteraction.org. Acesso em 4 de Set. 2018.

Aboud, F. E.; Yousafzai, A. K. e Nores, M. **State of the science on implementation research in early child development and future directions**. In Special Issue: Implementation Research and Practice for Early Childhood Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419 (2018) 264-271.

Bada, Steve Olusegun (2015). **Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning**. *Journal of Research & Method in Education*, v. 5, Issue 6, Nov –Dec, 2015, pp 66-70.

Bronfenbrenner, Urie. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In Friedman, Sara L. e Wachs, Theodore D. (Eds), **Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts**. Washington: American Psychological Association Press, 1999, pp. 3-28.

Dunphy, E. (2010). **Assessing early learning through formative assessment: Key issues and considerations**. <http://dx.doi.org/10.1080/03323310903522685>. Acesso em 20 Out. 2018

Gladstone, M.; et al. **Care for child development in rrural Malawi: a model feasibility and pilot study**. In Special Issue: Implementation Research and Practice for Early Childhood Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419 (2018), pp102-119.

Lewis, J. K. (2015). **Using ATLAS.ti to facilitate data analysis for a systematic review of leadership competencies in the completion of a doctoral dissertation.** <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-5156>. Acesso em 17 de Set. 2018

Lonescu, M.; Trikić, Z. and Pinto, L.M. (2015). **Towards integrated early childhood education and care systems – Building the foundations.** <http://www.europe.kbf.eu/en/projects/early-childhood/intesys>. Acesso em 8 de Set. 2018.

Oncu, E. C. & Unluer, E. **Parents' attitude towards their children before and after parental education.** Article in Procedia – Social and Behavioral Sciences. December, 2012.

Smith, J. A.; et al (2018). **Implementation of Reach Upearly childhood parenting program: acceptability, appropriateness, and feasibility in Brazil and Zimbabwe.** In Special Issue: Implementation Research and Practice for Early Childhood Development. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1419 (2018)*, pp120-140.

Tamis-LeMonda, C. S.; Kuchirko, Y. and Song, L. (2014). **Why Is Infant Language Learning Facilitated by Parental Responsiveness?** <http://www.iu.edu/~srlweb/wp-content/uploads/LeMondaf>. Acesso em 5 de Out. 2018.

Yousafzai, A. K. ; Rasheed, M. A. and Siyal, S. (2018). **Integration of parenting and nutrition interventions in a community health program in Pakistan: an implementation evaluation.** In Special Issue: Implementation Research and Practice for Early Childhood Development. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1419 (2018)*, pp 160-178.

Yousafzai, A. K.; Aboud, F. E.; Nores, M. and Kaur, R.. **Reporting guidelines for implementation research on nurturing care interventions designed to promote early childhood development.** In Special Issue: Implementation Research and Practice for Early Childhood Development. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1419 (2018)*, pp 26-37.

Zakaria, R.; Musta'amal, A. H.; Amin, N.F. M. and Saleh, H. M. (2016). **Transcribing with ATLAS.ti.** <http://dx.doi.org/10.14279/depositonce-5157>. Acesso em 17 de Out. 2018

“CRIANÇA NÃO TRABALHA, CRIANÇA DÁ TRABALHO”¹: DO CANTO AO DESENCANTO DOS DIREITOS INFANTIS SOB OLHARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Cristina Silva Torres Soares

(Prefeitura Macaé-RJ/ e-mail: silvatorresm@yahoo.com.br)

Claine Gonçalves Nery

(SME-RJ/ SEE-RJ / e-mail: clainenery@yahoo.com.br)

RESUMO: Esta obra revela a obrigatoriedade da família e poder público de proverem condições adequadas ao desenvolvimento da pessoa na fase da infância. Documentos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sustentam tais direitos como promoção à educação, à cultura e ao lazer. A sociedade vive perdas irreversíveis por conta de serviços públicos precários, injustos e desiguais onde o público infantil se torna refém de um sistema político injusto. É notável a falta de investimento financeiro, por parte do poder público, nas instâncias básicas como educação, saúde, segurança, emprego e lazer. A partir da leitura dessa realidade a Educação Física, como área do saber, se preocupa com as expressões corporais e culturais da criança, oferecendo-lhe conteúdos e práticas pedagógicas necessárias ao “se-movimentar” infantil. Desta maneira, dialoga com os governos a necessidade de espaços dentro e fora das escolas, com

infraestrutura, recursos humanos e materiais adequados e indicados aos menores, para contribuir com o seu desenvolvimento pleno. Mostra a importância da família como ponto fundamental para a educação dos filhos com respeito, diálogo, afeto, limites. Apresentar a Educação Física aliada à corporeidade tão presente e necessária nas relações infantis torna-se um eixo de possibilidade para superação e transformação das realidades desiguais aos direitos infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Direitos das Crianças; Corporeidades; Educação

JUSTIFICATIVA:

“Criança não trabalha”

Lápis, caderno, chiclete, pião

Sol, bicicleta, skate, calção

Esconderijo, avião, correria, tambor

Gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon

Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom

1. Criança não trabalha (Música de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit)

Tanque de areia, gnomo, sereia
Pirata, baleia, manteiga no pão
Giz, merthiolate, band-aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão
Pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha...

(Grupo Palavra Cantada

Compositores: Arnaldo Antunes e Paulo Tatit.)

Esse enredo introduz o presente texto afirmando que o lugar da criança não é nas vias públicas, vendendo doces ou tomando conta de outras crianças (irmãos, sobrinhos e vizinhos), nem tampouco, explorados e assediados física e psicologicamente. Ela precisa crescer livre das opressões da vida, e sim, “dá trabalho”!

Trabalho aos pais e responsáveis legais, à família, aos educadores de todas as esferas sociais e ao poder público, porque elas não devem estar sozinhas e precisam do adulto para lhe instruir o caminho certo e sadio a percorrer. Brincar, sorrir, movimentar, estudar, dar e receber amor ilustra um parque de diversão almejado pelos pequenos, todos os dias.

O universo infantil é repleto de fantasia, imaginação, contos, criaturas, criações que nascem com suas curiosidades, exclamações e por quês. Quando tudo isso se traduz, elas querem voar, ativar seus corpinhos em busca de histórias encantadoras. Freire (1997) ressalta a importância da liberdade para o aprendizado infantil, pois será por meio dela que as crianças alcançarão uma educação de corpo inteiro. E ainda, considera a brincadeira, uma ferramenta muito eficaz para sua aprendizagem, assim,

A criança que brinca em liberdade, podendo decidir sobre o uso de seus recursos cognitivos para resolver os problemas que surgem no brincar, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar (IBIDEM, p. 39 e 40).

Antunes (2011) descreveu um ponto de encontro entre os estudos de Freud, Vygotsky e Piaget na importância do brincar como ferramenta para a educação. Freud vê este ato como o meio mais saudável de canalizar energias do ser humano na fase da infância, através do que ele conceitua de sublimação, desenvolvendo o afeto e a sociabilidade, e assim minimizando torturas psíquicas e neuroses que possam enfrentar. Vygotsky e Piaget sempre visualizavam o brincar como importante instrumento para estimular a criatividade, o desenvolvimento da aprendizagem e a socialização em crianças. Piaget vai além quando afirma que

A criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento

associativo, suas habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de relações espaciais e se apropriando de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visuoespaciais e muitas outras (IBIDEM.19).

“*Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão...*” nesse trecho da música, abordado no início deste artigo, sons ecoam na interação com instrumentos musicais, brinquedos e suas vozes. Por conseguinte, quando envolvem também a ludicidade, o aprendizado fica mais interessante e estimulador para a criança em todos os seus aspectos vitais. Barulho que muitos adultos reprovam ou tentam calar para não atrapalhar. O quê e quem? Cortella (2006) afirma que o lúdico é um dos componentes fulcrais do comportamento infantil e discursiva

A busca do prazer e do gostar do que está fazendo integra prioritariamente o universo discente e o universo da criatividade. É difícil imaginar que Newton, Mozart, Fernando Pessoa, Michelângelo, Tom Jobim, por exemplo, não tivessem no prazer uma de suas fontes de animação, sem por isso deixar de envolver-se com atividades que exigem concentração e esforço (IBIDEM, p.124).

“*Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu...*”² Existem casos onde os pequenos necessitam trabalhar para sobreviver, suprimindo seus direitos aos jogos, brincadeiras e os movimentos. Por conseguinte, lhe são tirados tragicamente pela desigualdade social, injustiça política e governamental (corrupção e outras mazelas institucionais). O poder público que deveria proporcionar diversos projetos e incentivos às atividades corporais e brincadeiras, acaba por diminuir as oportunidades que este ato libera, com infraestrutura inadequada e inexistente na maioria dos espaços públicos. Assim Carvalho (2012) relata, “[...] o que percebemos, na realidade, é a verba pública sendo “compartilhada” com setores privados, ficando as instituições públicas com deficiência em relação aos recursos humanos e financeiros” (p.87).

A partir desses argumentos, dialoga-se com os governos públicos sobre o pouco ou quase nenhum investimento financeiro em espaços indicados para estimular a formação e o desenvolvimento das crianças com o “movimentar-se” em jogos e brincadeiras, quer sejam nas escolas, praças, clubes, brinquedotecas, parques naturais, praias, associações, calçadas e outros locais públicos. É notável que a crescente demanda urbana justifique a extinção desses espaços, refletindo dentro das escolas, com ampliação e construção de novas salas. Conseqüentemente os pátios e quadras de aula diminuem ou somem como também as praças e parques naturais, que tendem a desaparecer com a expansão imobiliária desordenada.

DIREITOS DE E NA INFÂNCIA

“*Ciranda cirandinha vamos todos cirandar*”³ Cercar ou limitar esses movimentos educativos é ferir o direito de existir dos menores, onde a Lei N° 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente descreve em seu art. 4 que é dever da

2. Trecho de cantiga popular

3. Trecho de cantiga popular

família, da sociedade em geral e do poder público assegurar os direitos à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à convivência familiar e comunitária, entre outros. Seguindo em seu art. 16, inciso IV, esclarece o direito à liberdade ao aspecto do brincar, praticar esportes e divertir-se. A violência e o crescimento urbano colaboram com a extinção desses locais que, outrora, deveriam ser utilizados no oferecimento de atividades recreativas, lúdicas e de lazer. Os prejuízos se acumulam ao que teoricamente, deveriam acontecer nas escolas, como aulas de Educação Física de qualidade em todos os aspectos (metodologias, materiais adequados, infraestrutura, professores e auxiliares de ensino).

Infelizmente muitas prefeituras de nosso país descumprem a obrigatoriedade do ensino da Educação Física na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental (atual 1º ao 5º ano de escolarização). A Lei 9.394/96, art. 26 § 3 garante que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental...”

Muitos educadores reconhecem que meninos e meninas com maiores acessos às experiências psicomotoras, gozam de mais habilidades cognitivas, mais qualidade na resolução de problemas e são mais criativas. Nessa discussão Freire (1997) alerta, “[...] sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para autonomia, em democracia e assim por diante” (p.14).

Professores, pedagogos, monitores, auxiliares educacionais colaboram para umas práxis pedagógicas que incentiva o “movimentar-se” e seus desdobramentos como correr, pular, dançar, rolar, girar, saltar, enfim, é também, através do movimento que a brincadeira se torna prazerosa e estimulante.

Torna-se relevante pesquisar sobre os espaços dentro/fora da escola, dos bairros do país, que são destinados ao movimento e às brincadeiras, com opções de lazer, parquinhos e ainda, projetos culturais que ofereçam atividades como danças, ballet, jazz, capoeira, jiu-jitsu, natação, psicomotricidade solo e aquática, música, artes, recreação, etc.

Como forma de superação e clamor dessas circunstâncias desiguais, fazem-se necessárias indicações de caminhos para mudanças da realidade nas vivências discente e docente, crianças e adultos, cidadãos e famílias. Este enfoque tem bases nos estudos de Cortella (2006) que descreve, “[...] essa ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e a chamamos de trabalho ou práxis; é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano” (p.41).

COTIDIANOS DE MENINAS E MENINOS

Outro fator preocupante é o uso crescente de celulares, smartphones, iphones,

tablets, videogames modernos por parte dos pequenos. Cada vez mais cedo eles começam a mexer os dedinhos e a interagirem com todo aquele colorido que se move. É dever da família observar com senso crítico, a indicação da faixa etária para uso de certos aplicativos e o tempo que se disponibiliza a criança em frente à tela. Segundo Cury (2008), o excesso de informações, estímulos visuais, sonoros e a paranoia do consumo e da estética geram uma hiperatividade funcional e não genética, a SPA (Síndrome do Pensamento Acelerado).

Jogos on-line que estimulam egoísmo, violências, suicídios, competitividades negativas estão influenciando garotos e garotas, limitando sua expressão corporal, social, afetiva e lúdica. Criança não tem permissão legal para registrar seu perfil em redes sociais. Por estas razões o poder público deve ofertar incentivos ao movimentar-se, como também envolver a família, a comunidade escolar, secretarias de cultura, lazer, educação, entre outras, com a finalidade de celebrar projetos semanais, bimestrais e anuais.

Como exemplos, apresentam-se as festas à fantasia, caipira, afro-brasileira, indígena, celebração da família, e ainda, semanas da educação no trânsito, da alimentação saudável, prevenção à saúde (outubro rosa, novembro azul). A lista prossegue com as feiras de ciências, literárias, visitas em museus, parques naturais, associações esportivas e militares, bibliotecas, entre outros.

*“A linda rosa juvenil, vivia alegre no seu lar...”*⁴ Outro fator curricular deve engajar o ritmo pedagógico, como estimular uma postura ética ambiental, visto que, crises estão sendo geradas e agravadas pelos humanos, no que diz respeito aos recursos vitais. A natureza clama por socorro, os recursos hídricos carecem de boa utilização, para evitar o desperdício e racionamento de energia, como também o lixo, se devidamente separado e reciclado, não ocasiona a poluição dos cursos d’água e evita a geração de resíduos no solo. Destruição, degradação e exploração são elementos nocivos e que engendram discursões para contextualizar a sustentabilidade no planejamento infantil, utilizando ferramentas acessíveis à sua linguagem.

EDUCAÇÃO FÍSICA E POSSIBILIDADES PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A Educação Física é a área do saber responsável em estudar, pesquisar, analisar as manifestações culturais, dentro de uma prática corporal, onde se envolvem os aspectos cognitivos, sociais, motores, psicológicos e afetivos, que visam novas aprendizagens, autonomias e formações. Gonçalves (2001) declara que “[...] a Educação Física como práxis educativas tem como objetivo formar a personalidade do aluno mediante a atividade física, de modo a torná-lo capaz de enriquecer e organizar sua vida pessoal.” (p.158).

O planejamento das aulas, alinhado a um projeto que contemple as

4. Trecho de cantiga popular

necessidades dos discentes, pode contextualizar e abordar linhas do corpo humano e seus desdobramentos biológicos, sociológicos e psicomotores, além de abordar desastres ambientais a fim de transformá-los. Barbosa (2010) corrobora nesse pensamento ao relatar “[...] é necessário que a Educação Física na escola seja fruto de um planejamento de ensino sério, pautado na consciência crítica que o professor deve desenvolver em relação ao seu próprio papel.” (p.54). S

O currículo da disciplina é capaz de contemplar inúmeras temáticas, tanto atuais e emergentes no país, como as histórico-culturais, que ao longo do tempo se fortaleceram e constituem conhecimentos. Corazza in Moreira (2003) ao falar sobre tomada de posição nessa construção curricular revela que “propor um planejamento é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural”.

Nas aulas apresentam-se os jogos, onde segundo Antunes (2003), “Jogar é plenamente viver” p.11, com manifestações em todas as faixas-etárias, nos mais variados contextos de mundo. Assim, eles são essenciais, quando bem organizados, para o desenvolvimento e enriquecimento da personalidade das crianças, sendo coletivos, individuais, cooperativos, competitivos, de quadra, de tabuleiro.

A lista curricular prossegue com cirandas, brinquedos cantados, danças, ginásticas, circuito de movimentos (saltar, rolar, girar, equilibrar, balançar, empurrar, gingar) com materiais também recicláveis (garrafas, latas, colchonetes, papelões, cordas, pneus, tampas, tecidos), caminhadas junto à natureza, brincadeiras folclóricas, culturais, com diversidade de materiais (raquete, frisbee, bolas, sucatas).

Outra perspectiva de trabalho inclui a sustentabilidade, com a reutilização de materiais descartáveis para confecção de brinquedos e instrumentos pedagógicos, o incentivo ao plantio e cultivo de vegetação indicada aos espaços (estimulando uma caminhada ao ar livre e passeios culturais). Repúdio à prática de queimada desordenada na vegetação e exposição de alternativas de meios de transporte não poluentes e colaboradores aos exercícios físicos, como bicicleta, patinetes, skates e patins.

Organizar atividades que abordam o uso satisfatório da água, sua função no organismo, entre outras orientações que fortalecem a formação de eco cidadãos, visando o desenvolvimento da consciência meio ambiental. A alimentação saudável também merece destaque, visto que o público infantil consome facilmente produtos ricos em açúcar e gorduras nocivas, como o refrigerante e sanduíches altamente calóricos, que consumidos em excesso provocam diabetes e aumento da pressão arterial. Nesse sentido Torres (2017) expõe “[...] sobre saúde e meio ambiente, destacam-se temas que fazem referências aos alimentos quimicamente modificados, suas reações no organismo e o impacto do pós-consumo na natureza”. (p.28).

Uma temática social preocupante é a criminalidade crescente, com falta de políticas públicas que contemple segurança e proteção nas localidades menos favorecidas, impedindo o ir e vir, o usufruto do lazer e práticas ao ar livre. Baseado em soluções reveladas para os problemas sociais aqui expostos e alinhado aos escritos

de Boaventura Santos, in Moreira (2003) a utopia é o sinal de esperança que discursos dominantes querem abolir. Contudo, o autor sustenta um futuro de expectativas positivas quanto à utopia, onde é necessário “reinventa-la, abrir um novo horizonte de possibilidades”p.21.

A educação deve caminhar a passos largos na busca de um amanhã feliz, cheio de liberdade, esperança e igualdade social. O caos social, humano e ambiental tem causado danos irreversíveis ao planeta, de modo que atitudes positivas devam prevalecer, como altruísmo, aceitar diferenças, coibir a injustiça, a opressão, a intolerância, a exploração, o desrespeito e o preconceito, marcas tão presentes no mundo atual. Nessa circunstância de vida Morin, (2003) atesta que

“A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmitem de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social” p.56.

CORPOREIDADE

Corpo, consciência, habilidade, imaginação, personalidade, culpa, punição, disciplina, energia, liberdade, sentimento, autoridade, maturação, prazer, certezas e inseguranças, são algumas das diversas características que compõem a corporeidade de uma pessoa.

Segundo Rocha, in Moraes (2007, p 22), corporeidade é “um conceito abstrato, definido como natureza de corpo, ou estado corporal”.

Moraes (2007) afirma que corporeidade é multirreferencialidade e, que segundo Borba, a multirreferencialidade consiste no “(...) auto observar-se são as relações todas de um indivíduo com seus objetivos existenciais” (opie. p28). E nesse caso o destaque é no contexto da corporeidade do professor.

Nesse sentido corporeidade, mesmo ligada a contextos socioculturais, é individual e peculiar, pois evidencia características próprias de determinada pessoa. São interdependentes o relacionamento com os que a cercam e a prática docente, de certa forma, de como professores e crianças se relacionam consigo mesmos e conseqüentemente a maneira com que se portam, já que juízos de valores serão formulados em seu respeito em todo momento, seja de forma positiva, ou negativa.

Vale lembrar que padrões sociais são influenciados pelos regimes políticos e econômicos vigentes e esse fato é refletido no contexto educacional. Durante muito tempo, a sociedade vivenciou períodos onde a ordem social era a disciplina e o conservadorismo, aliada a ideia de um corpo voltado para o trabalho, disciplinado, doutrinado e econômico. Pode se dizer também que faz referência ao fato de que na sociedade era valorizado o conceito de corpo objeto que ganhou destaque em meados do século XIX, onde o que se via na sociedade era a busca do corpo saudável, livre de

moléstias, poupador de energia e que estivesse pronto para o trabalho e aliado também à ideia de corpo perfeito. Soares (2005) diz: “(...) que o indivíduo venha a internalizar uma noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano” (op. cit., p18). O que aproxima das ideias de Foucault (2004), quando afirma que: “Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (op. cit., p 117).

Assim, ao querer “(...) estudar de que corpo necessita a sociedade atual.” (Ibidem, p.147 – 148), a preocupação com a concepção do corpo passa a ter um novo olhar quando se passa a tratar não só da estética, mas da emoção, assim também com a criança. Não busca o utilitarismo, mas as diversas possibilidades que o corpo pode apresentar a todo instante, quer brincando, aprendendo e desenvolvendo.

Portanto, o conceito de corporeidade, além de ser a expressão da pessoa, é algo complexo e que está em constante mutação e associada às transformações da sociedade. Além de que, essas transformações no corpo do ser humano não dependem dele unicamente, mas de todas as configurações socioculturais a que ele pertence.

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO

Entende-se que educação mesmo ligada a campos diferentes, sendo a da escola, a cultural ou a social, é o ato de ensinar, esclarecer, informar, conscientizar, oportunizar conhecimentos, sensibilizar. Nesse caso, a educação está diretamente ligada à formação e desenvolvimento da corporeidade. Predominantemente, o primeiro pensamento que surge é que educar o corpo de uma pessoa em desenvolvimento é conseguir melhorar sua postura para saber andar, correr, sentar, realizar todos os movimentos de forma satisfatória, alinhada e cadenciada, sem que nenhuma parte do corpo realize qualquer movimento fora do padrão idealizado. Portanto sendo possível dizer que o corpo abrange toda a esfera do ser humano e que suas possibilidades vão além de padronizações de movimentos. A educação passa a ter papel muito mais amplo para a corporeidade, pois vai ajudar a formar um corpo cultural, um corpo social e político, um corpo expansivo, capaz de poder distinguir o que é certo e errado, e de fazer suas escolhas, ser um corpo criativo e isso não se restringe somente ao pensamento e a ideologia que a pessoa vai seguir, mas vai se refletir no seu modo de falar, de andar, de se vestir, ou seja, em todas as suas expressões corporais.

A palavra corpo possui algumas vertentes, no entanto a dimensão aqui tratada é a de corpo humano, que em si já concentra alguns diferentes conceitos como orgânico, funcional, vital, espiritual e outros que se agregam a esse conjunto que forma todo ser humano. Em verdade, ele é natureza e cultura, isto é, ele é a junção do corpo biológico, de seus sistemas fisiológicos funcionais vitais com os valores que se manifestam em sua sociedade e, nesse universo, esse corpo biológico é modificado, ampliado,

transformado e ganhando marcas, provenientes de suas vivências.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. *O Jogo e a Educação Infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. *Educação Física e Didática: um diálogo possível e necessário*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação. Brasília, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.
- CARVALHO, Rosa Malena. *Corporeidade e Cotidianidade na Formação de Professores*. Niterói: Editora da UFF (EdUFF), 2012.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORAZZA, S. M. *Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural*. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). CURRÍCULO: Questões Atuais. Campinas/SP: Papyrus, 2003.
- CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 10. Ed.-São Paulo, Cortez: Instituição Paulo Freire, 2006.
- CURY, Augusto. *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Rio de Janeiro/RJ: Sextante, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e Educação*. 5ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2001.
- MORAES, Nadeje de Fideles. *Educação e Corporeidade: Conflito e Prazer no Cotidiano dos Professores*. Maceió, 2007.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- TORRES, Maria Cristina S. *Educação Física Escolar e suas contribuições na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. In: CARVALHO, Rosa Malena (Org.). Docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Física. Curitiba: CRV, 2017.

A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DO ONÍRICO AO REAL – POSSIBILIDADES

Enéas Machado

UNISANTOS – Santos/SP

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

UNISANTOS – Santos/SP

RESUMO: Educação ao longo da vida como o penhor de acesso a todos às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2000, p. 3) atravessa as metas 8, 9 e 10 da Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A presente incursão revisita a EJA, na perspectiva de cotejar a implementação de políticas que corroborem a Educação ao Longo da Vida. Tem a intenção de propalar denúncias e possíveis anúncios que desnovelem a referida política concorrendo para que esta deixe de figurar apenas dos discursos políticos (BALL, 2002) e dos documentos oficiais para tomar corpo numa práxis real e inclusiva. A partir da pesquisa qualitativa foi utilizada a análise documental para dar conta dos dados recolhidos em fontes primárias e secundárias (GODOY, 1995). Afinal, educação é a blindagem necessária contra os processos de alienação e alijamento rumo à emancipação e autonomia dos sujeitos (FREIRE, 1981, 2000).

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação ao Longo da Vida. Alienação.

Emancipação.

INTRODUÇÃO

Destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, a Educação de Jovens e Adultos – EJA envidada no Brasil precisa ser impulsionada, no sentido de fomentar políticas voltadas para este público, pois a superação do analfabetismo ainda é realidade distante, se considerarmos o número de analfabetos existentes. Diante dessas questões, este estudo tem por objetivo perscrutar a implementação de políticas públicas na EJA que corroborem a Educação ao Longo da Vida. Faremos algumas interlocuções com o passado até os dias de hoje e distinguiremos as relações de poder estabelecidas. Foi utilizada nesta pesquisa, a análise documental (GODOY, 1995) à luz dos pressupostos teóricos de Ball (2012) e Freire (1981, 2000). A culminância aponta para as denúncias referentes à desmantelamento entre o discurso político, o texto oficial e a sua implementação, porém anuncia os espaços possíveis de mudança (ABDALLA; VILLAS BOAS, 2018).

EJA – DA COLÔNIA AO SÉCULO XXI: NUANCES

No período colonial, no Brasil, a educação dos índios pela catequização objetivava a alfabetização dos adultos para que estes servissem à igreja e ao trabalho (CUNHA, 1999). A educação básica de adultos começou a conquistar seu espaço na história da educação no Brasil na década de 30. A tendência técnico-profissional passou a gravitar o cenário educacional como forma de preparação para o comércio e indústria. Nos anos 40 a educação de adultos consolidou-se enquanto política nacional. O Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição de 34 (BRASIL, 1934), propunha agregar o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, sendo extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e tratada de maneira formal. As Leis Orgânicas que corroboraram o Ensino Técnico-Profissional foram implementadas a partir de 1942. Assim, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, que mais tarde foi alcunhado de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Em 1946, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Sua estrutura era a mesma do SENAI, a diferença era que o SENAC tratava do comércio, e era dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. O grande hiato da Reforma articulada por Gustavo Capanema foi que esta prosseguiu com o alijamento das camadas populares do Ensino Superior restando a estas as Escolas Primárias e de Ensino Profissional. O SENAI e o SENAC consolidaram-se como escolas das camadas populares e o Ensino Secundário e Superior continuaram a ser para os privilegiados. No governo militar, o expressivo analfabetismo da população adulta era uma humilhação nacional, fator que impediu o desenvolvimento socioeconômico do país. Foi criado, então, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que firmava convênio com os Estados, Municípios e Entidades Privadas. O MOBRAL se estendeu por todo o território nacional, variando suas ações entre o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Total, que correspondia ao encurtamento do antigo Ensino Primário, uma vez que este programa abria oportunidade para o jovem continuar os estudos independentemente da amplitude do domínio da leitura e escrita. A Lei Federal nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) tratou das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi elaborada sem qualquer preocupação com o Ensino Básico. Infelizmente a LDB, inócua e minimalista, apesar dos seus 120 artigos, não tratou da EJA, sendo a modalidade excluída da pauta. A Lei Federal nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) foi o segundo documento sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixava as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (atual Ensino Fundamental) e propunha alterações no sentido de conter os aspectos liberais constantes na lei anterior, referendando um ensino tecnicista para se render ao regime vigente voltado para a ideologia do Nacionalismo Desenvolvimentista. Trouxe verdadeiros massacres pedagógicos como o avanço progressivo na repressão dos movimentos contra a ditadura militar dentro do âmbito escolar. Atribuiu um capítulo para o Ensino Supletivo e recomendou aos Estados atenderem os jovens e adultos.

O Ensino Supletivo tinha por mote suprir a escolarização regular, proporcionando: aperfeiçoamento ou atualização, desde a iniciação de ler, escrever, contar e a formação profissional; duração e regime de acordo com a necessidade do aluno; ministrados em sala de aulas, utilização de rádio, televisão, correspondência e outros; conclusão do ensino de 1º grau para os maiores de 18 anos e 2º grau para os maiores de 21 anos. Perpassava os Cursos de Aprendizagem como complementação da escolarização regular para os alunos de 14 a 18 anos em nível de 1º grau e cursos intensivos de qualificação profissional em nível de 2º grau. No que diz respeito ao Ensino Supletivo, este surgiu no cenário pedagógico brasileiro com soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operavam no país e no mundo. A Lei Federal nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) foi o terceiro documento sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a derrocada do Regime Militar e o modelo econômico já em processo de transformação, emergiu a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e dela engendrou a necessidade de se discutir os desdobramentos da educação no Brasil. Na LDB, a EJA passa por reconfigurações às novas exigências sociais. Das alterações propaladas, merecem destaque: redução da idade mínima (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio), suprimindo as referências ao Ensino Profissionalizante atrelado à EJA, engendrando um capítulo único para esta modalidade, defendendo o uso de didática apropriada às características discentes, condições de vida e trabalho e incentivando a aplicação de projetos especiais que proporcionem o alcance dos objetivos estabelecidos. Neste percurso histórico, chegamos ao ano de 2016, onde o Brasil sediou a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA (BRASIL, 2016) que ocorreu em Brasília, no período de 25 a 27 de abril de 2016. Defendeu o estado de direito e reivindicou a garantia da continuidade das políticas sociais na perspectiva da manutenção da ordem democrática tendo como escopo:

- promover a educação de adultos como política pública no mundo;
- contribuir para a construção da política brasileira de Educação ao Longo da Vida com mobilização social, participação popular e interlocução federativa;
- promover o intercâmbio técnico entre o Brasil e os países signatários na formalização da Educação ao Longo da Vida;
- reverberar os estudos do documento Marco de Ação (MEC, 2009) – este desdobra-se em eixos que voltam-se para a alfabetização de adultos, políticas, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e acompanhamento – no Brasil e nos países signatários (BRASIL, 2016).

Fica claro o movimento planetário em ressignificar tempos e espaços de aprendizagens numa perspectiva da Educação ao Longo da Vida àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria.

DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

O ciclo de políticas (BALL, 2002) é o aporte que permite o cotejamento crítico da trajetória das políticas educacionais desde a sua incipiência até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Nesta esteira Ball (2002) depreende que o processo político é contínuo e constituído por três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Ball (2002) propala que a instauração do currículo necessário decorre das consonâncias políticas entre o texto, o discurso e a atuação, ou seja, a implementação da política no âmbito da educação, esvaziada de dissonâncias que imiscuem-se nos processos de mudanças. Trazemos à trama os conceitos freireanos (FREIRE, 1981, 2000; LIMA, 2016) que nos ajudam a pensar sobre políticas que validam a EJA em direção à Educação ao Longo da Vida: a dialogicidade, a ação-reflexão e a conscientização. A dialogicidade diz respeito à pronúncia, palavras que provocam mudanças no mundo. À guisa de Lima (2016) depreendemos que a existência humana não pode ser silenciosa, esta pela dialogicidade, produz a problematização do mundo, implicando em novas pronúncias, numa relação dialógica e contínua. A ação-reflexão (FREIRE, 1981, 2000; LIMA, 2016) compõe o processo formativo de conscientização; dela o sujeito transpõe à consciência ingênua, à consciência crítica. Na escuta atenta, pela ação-reflexão-ação, novas ações são produzidas. Capturamos o conceito de conscientização (FREIRE, 1981, 2000; LIMA, 2016) do pensar certo para que a leitura da realidade seja destituída de superficialidade. A conscientização torna-se premente para que os sujeitos exerçam uma análise crítica sobre a realidade. Pelos conceitos freireanos, estabelecemos imbricamentos com a Educação ao Longo da Vida. Freire nos diz que “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2000, p.40). Propala do inacabamento humano e do processo de aprendizagem como essenciais para a sobrevivência. Educamo-nos ao longo de toda a vida: em todos os cantos (PADILHA, 2007). Pela educação podemos superar o nosso inacabamento e incompletude. A matriz da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente (GADOTTI, 1979), e essa, sob o prisma da Educação Popular reflete a vida como o aporte da educação. Uma educação, para além do processo formal, burocrático e cartorário, que revela à vida cotidiana, o trabalho e à cultura (FREIRE, 1981).

DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo organizou-se pelo viés qualitativo (GODOY, 1995) em que o fenômeno pode ser depreendido no contexto em que ocorre e se insere. Optamos por uma análise documental por trazer contribuições importantes nos estudos da EJA e na Educação ao Longo da Vida. Os documentos são considerados importantes fontes

de dados para outros tipos de pesquisas. Considerados primários, quando produzidos por sujeitos que vivenciaram diretamente o fato em estudo; ou secundários, quando coletados por sujeitos que não estavam presentes na ocorrência. Bailey (1982) declara que a análise documental se mostra profícua na pesquisa qualitativa.

DA ANÁLISE

Notamos na análise que a EJA, no Brasil, passa por esvaziamento de políticas públicas específicas e isto tem aumentado o hiato entre a EJA e a Educação ao Longo da Vida. Espaços ociosos não se voltam para a comunidade de jovens e adultos numa perspectiva de torná-los, efetivamente, territórios educativos (ARROYO, 2012). O que ocorre é a implementação da lógica do mais do mesmo em que à reboque de uma matriz curricular engessada e horários hermeticamente fechados engendram a aceitação ou a insurreição daqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. As insurreições são comunicadas por representações recorrentes como depredações, indisciplina, fugas e por fim, desistências. As políticas educacionais voltadas para a EJA foram consideradas apenas paliativas, quando, em situações pontuais, inexisteram do cenário brasileiro, configurando o total descaso dos governantes. Neste processo as relações de trabalho permeadas engendraram a coisificação, a subserviência e a cidadania de 2ª ordem (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 1995): o alijamento para o silenciar das vozes. Na atualidade a Educação Básica dos 4 aos 17 anos, obrigatória no Brasil, percebe contrapartida em termos de políticas de financiamento. Pela Lei Federal 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o Plano Nacional de Educação – PNE traz consigo metas em que a EJA é destacada. Vejamos:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Torna-se premente políticas de financiamento da EJA para que a modalidade seja abarcada indistintamente (nas séries iniciais ou finais do ensino fundamental, médio ou profissionalizante) e imbricada à Educação ao Longo da Vida objetivando incluir aqueles que não tiveram acesso à educação. Freire (1981, 2000) nos ajuda a pensar que pelo inacabamento – a história não foi e nem será – a história está sendo, pois

está em construção. Por estar em construção é possível propalar novas pronúncias promovendo as necessárias mudanças no mundo. Assim:

Brechas que nos ajudem a pensar na possibilidade de uma educação que dê significado às possibilidades de mudança social, em que se ressalte o papel central da educação como prática social, como ação que tenha sentido e que dê sentido ao mundo (ABDALLA; VILLAS BOAS, 2018, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização pensada e ofertada na EJA não mais atende a educação ansiada pelos estudantes, pois distancia-se do pensado, do dito e do efetivamente praticado. Urge uma educação que considere as relações e as vivências do ser humano, ressignificando os tempos e os espaços de aprendizagem concorrendo para que o dominado domine os saberes que o dominador domina (SAVIANI, 1996, 2003). A escola tem o compromisso de conferir vez e voz aos sujeitos com vistas à transformação do mundo. Assim, a escola pública é local de trabalho onde são realizadas as passagens (SILVA JÚNIOR, 1993). Estas permeiam a dialogicidade, a ação-reflexão e a conscientização na reconfiguração da produtividade da escola. Espaço em que a ação-reflexão-ação conduz à elevação cultural dos que a procuram, superando também, os processos de alienação, permeados no capitalismo. Entendemos, por MCLAREN (1997), que contrapor-se ao *status quo* significa correr riscos, porém todo o risco é válido quando, como agentes de transformação e de esperança, sentimos e entendemos a alienação do mundo, encontrando vontade, propósito e compreensão na superação. Defendemos uma política de EJA consubstanciada à Educação ao Longo da Vida com acesso a todas as possibilidades de apropriação do conhecimento em espaços e tempos diversos, pois a educação continua sendo a blindagem necessária contra os processos de alienação rumo à emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BOAS, L. . Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 48, n. 167, p. 14-41, jan./marc. 2018

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços educativos**. Porto Alegre: Penso Editora, p. 33-45, 2012.

BAILEY, K. D. **Methods of social research**. 2. ed. New York: Free Press, 1982.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, año/vol. 15, n. 02. Universidade do Minho: Braga, Portugal, p. 3-23, 2002.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Lei no 4.024, 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 20 dez. 1961.

BRASIL. **Lei no 5.692, 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 ago. 1971

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília : MEC, 2016.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **A memorandum on lifelong learning**. Lissabon. 2000.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEEDMEC Salto para o futuro – **Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo, 1981. Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação. In: GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, pp. 15-19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LIMA, Joelma Silveira Goularte de. Percepções de professores do fundamental II sobre sua formação e atuação. **Dissertação** (Defesa) Mestrado em Educação: UNISANTOS, 2016

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEC. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI CONFINTEA**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12.ed. Campinas: Autores

Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A Escola Pública como local de trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA REFLEXÃO DO PAPEL DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Deine Queiroz da Conceição

UFU-Universidade Federal de Uberlândia, MG/
Instituto de Biologia.
Uberlândia-MG

Marcela Silva Barbosa

UFU- Universidade Federal de Uberlândia, MG/
Instituto de Biologia.
Uberlândia-MG

RESUMO: No presente trabalho encontram-se algumas reflexões acerca do processo de planejamento do estágio supervisionado no ensino de ciências, na cidade de Uberlândia MG, no primeiro semestre de 2018/1. A experiência ocorreu em turmas de Educação de Jovens e Adultos do 6^a ao 9^a ano do ensino fundamental, com objetivo de preparar os alunos para execução de uma feira de ciências. Assim, serão apontados alguns elementos gerais que caracterizaram o estágio, a proposta de ensino elaborada para a turma, bem como as diversas aprendizagens e experiências obtidas. A rotulação pode interferir na formação do acadêmico e desenvolvimento do aluno, portanto conhecer, observar, questionar e planejar mostra a necessidade de repensar o papel do professor em sala de aula e na relação professor/aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências, licenciatura, planejamento.

ABSTRACT: In this study, there are some reflections about the preparation process of Supervised Practice in Science Teaching, at Uberlândia city on Minas Gerais state, at the first semester of 2018. The experience occurred at classes of Educação de Jovens e Adultos (EJA) from the 6th to the 9th degree of elementary school, with the aim to prepare the students for the development of a science fair. Therefore, we pointed some elemental facts that characterize the estagio, the study proposal made for the class, as well as the different knowledge and experiences obtained. The prejudice could interfere in the academic formation and development of the student, therefore, to know, observe, interrogate and plan shows the necessity of re-evaluate the teacher's function at classrooms and the professor/student's relationship.

KEYWORDS: Science, licentiate degree, preparation.

1 | INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma disciplina dentro do curso de Ciências biológicas, em licenciatura, sendo obrigatório, seguindo critérios gerais definidos pela Legislação específica e demais normas relativas emitidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC),

realizada pelo aluno e deve cumprir uma carga horária pré-estabelecida em instituições de ensino, sob a orientação e supervisão de professor- orientador e que os discentes possam desenvolver o aprendizado em sala de aula com o contato direto com os alunos nos anos letivos dos ensinos fundamentais e médios de escolas que abrem as portas para que seja desenvolvidos trabalhos junto aos alunos e que sirvam de aprendizado pra nós futuros professores, pois é identificada como parte prática do curso e tem por princípios a formação acadêmica, pessoal e profissional do futuro professor.

PIMENTA E LIMA (2008) explicam que o aprendizado de qualquer profissão é prático, que esse conhecimento ocorre a partir de observação, reprodução, onde o futuro educador irá repetir aquilo que ele avalia como bom, é um processo de escolhas, de adequação, de acrescentar ou retirar, dependendo do contexto nas qual se encontra e, é nesse caso que as experiências e conhecimentos adquiridos facilitam as decisões.

A educação é responsável pela transformação e desenvolvimento social da população, por isso a necessidade e importância do futuro professor ter consciência de estar abraçando algo que vai exigir dele uma entrega de corpo e alma. E neste contexto o professor necessita ter sede de ensinar, e esta realidade se efetivará se o aluno buscar um comprometimento.

CARVALHO et al (2003), também ressalta que no projeto pedagógico de um curso de licenciatura, a prática como componente curricular e os estágios supervisionados devem ser vistos como momentos únicos na formação para o exercício de um futuro professor, pois é no estágio que o acadêmico tem um momento único para ampliar sua compreensão da realidade educacional e do ensino tendo uma relação direta com os alunos e com a escola.

O estágio foi realizado na Escola Municipal Professor Osvaldo Vieira Gonçalves, localizada na Praça Independência, S/N - Custódio Pereira, na cidade de Uberlândia MG, local em que tivemos a oportunidade de acompanhar as turmas de 6º ao 9º ano do EJA. As turmas são compostas por aproximadamente 20 alunos flutuantes presentes, com variadas idades devidamente matriculadas, as observações realizadas nestas turmas foram feitas nas segundas feiras em todos os horários, das 19 horas às 22h30min.

Durante todo período pudemos vivenciar um pouco da realidade das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, além de poder pôr em prática parte das teorias por nós estudadas ao longo do curso, tanto no período de observação, quanto na construção dos planejamentos para a feira de ciências e aulas propriamente ditas.

2 | DETALHAMENTO DA ATIVIDADE

O estágio supervisionado teve início no primeiro semestre de 2018/1 na escola com intuito de promovermos uma feira de ciências e posteriormente a regência em sala de aula, e a realização destas atividades foram com alunos matriculados nos ensinos jovens e adultos (EJA) do 6º ao 9º ano. A metodologia escolhida foi a que, analisando

o tempo, e os recursos me identifiquei e considerei como melhor alternativa para conseguir trocar conhecimento e chamar atenção dos alunos. As aulas e a preparação para a feira de ciência foram dadas de forma explicativo-expositiva com aplicação de alguns recursos didáticos, como a realização de uma prática, vídeo e diálogo.

Durante a realização da feira de ciências tivemos a oportunidade de trabalhar o tema Meio Ambiente, escolhido pela professora regente, onde cada subtema ficou relacionado com o conteúdo do seu respectivo ano. Foram quatro aulas para tal preparação, com divisão de grupos nas salas, as salas variam de 22 alunos no 9º ano até em 06 alunos no 6º ano.

Durante as aulas, repassamos conteúdos, lista de exercícios para fixação, confecção de cartazes, e preparação de material. Nem todos tiveram o interesse de participar, muitos relatam cansaço por trabalharem durante o dia, às vezes o desinteresse era maior por parte dos mais jovens, os mais velhos se empenharam mais na busca pelos materiais. No dia da feira, que aconteceu no âmbito escolar na quadra da escola, foram 11 grupos formados, e os demais alunos do PEMEIA, e funcionários da escola, e professores. Através de um questionário tiveram a oportunidade de avaliar os grupos e suas apresentações. Por nós estagiárias foram responsabilizados 10 pontos no bimestre, em todo o decorrer das regências para avaliar os alunos. Tivemos dificuldade em fixação da atenção dos alunos, percebe um aprendizado muito ruim por parte deles, a falta de interesse, valorização dos estudos para qualificação profissional está ali mais pra complementarem os estudos, e tão pouco valorizam a função do professor como transmissor de conhecimento.

3 | ANÁLISE E DISCUSÃO DO RELATO

Durante este período de estágio supervisionado pudemos entender situações no ambiente escolar e pequenos problemas que achávamos que não se fazia tão persistente como a constante falta de interesse para alguns, porem foi enriquecedor a nossa formação, visto que as experiência e observações por nós realizadas contribuíram bastante para ampliação do nosso conhecimento.

A conclusão desta experiência é que além de muito importante na formação, é um momento de reflexão, de observar-se enquanto professor e por esse momento pode-se repensar as práticas de modo que a cada dia se sinta como futuro profissional. E também apresenta uma grande importância e significado na formação docente, e que é neste momento que o nós discentes nos vemos como professores e avança ou recua se identifica ou não com a sala de aula e todas as situações nela encontradas.

As escolas que recebem o estagiário precisam se preparar mais, estarem mais cientes desta importância, que não adianta somente abrir as portas da escola e que os professores e supervisores, entre todos relacionados à educação, não se conforme com o modelo que o ensino tem proposto, precisa desenvolver mais, pois os alunos merecem professores sendo professores e não “estando” professores, e bem

perceptível quando se mostra algo novo aos alunos, como práticas simples em sala, vídeos, perguntas relacionadas à disciplina no seu dia- a -dia, entre outras atividades que não seja somente quadro e giz.

4 | CONSIDERAÇÕES

Considero indispensável o estágio supervisionado, pois é assim que os discentes dos cursos de licenciatura de maneira geral, realmente decidem seu futuro como educadores ou não, pois muitos passam por este processo e não dá continuidade a profissão. Acreditamos que oferecemos o nosso melhor aos alunos, tivemos comprometimento em por em prática pontos tão estimulados na Universidade e buscamos sempre dar significado ao ensino e propondo meios flexíveis levando em conta o cansaço presente nos alunos de EJA.

Este trecho o autor descreve muito sobre a reflexão do trabalho:

...uma atividade de que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos, além de estes tornarem-se ainda mais importantes quando se tem consciência de que as maiores beneficiadas serão a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade. (TRACZ e DIAS, 2006, p. 2)

REFERÊNCIAS

CARVALHO, L. M. C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. PENTEADO, M.; TANURI, L. M.; LEITE, Y.F. e NARDI R. **Pensando a licenciatura na UNESP**. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, p. 211-232, 2003.

FREIRE, PAULO. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire (antologia)**. São Paulo: Loyola. 1978.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo/BRA: Cortez, 2008.

TRACZ, M.; DIAS, A. N. A. **Estágio Supervisionado: um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo**. 2006.

CURRÍCULO INTEGRADO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NO PROEJA

Gilvana Mendes da Costa

Rede Municipal de Teresina/PI

RESUMO: O propósito deste trabalho é apresentar o que preconizam os documentos oficiais e algumas teorias sobre a interdisciplinaridade, como os professores a concebem e organizam práticas pedagógicas interdisciplinares no PROEJA (Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) fornecendo subsídios para uma reflexão acerca dessa perspectiva no âmbito escolar. Este trabalho foi resultado de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, a partir de questionários semiestruturados realizados junto a professores de diferentes áreas do conhecimento e da supervisão escolar de turmas de um Centro estadual de educação profissional da cidade de Teresina/PI. O estabelecimento do currículo integrado entre o ensino médio e a educação profissional requer indubitavelmente a convergência entre saberes disciplinares, sejam eles teóricos ou práticos. Mesmo com todas as dificuldades para a realização de práticas interdisciplinares no âmbito escolar, esta ainda apresenta-se como estratégia necessária a formação integralizada de conhecimentos relevantes à formação humana e profissional de jovens e adultos, que

em sua maioria, foram marginalizados durante o processo educativo brasileiro. Colaboraram para esta discussão os estudos teóricos de Fazenda (1999), Japiasu (1976), Behrens, Moran e Masetto (2000), PCNEM (1999), O Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio / ensino médio (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Integrado. Interdisciplinaridade. Práticas Interdisciplinares. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT: The purpose of this work is to present what the official documents and some theories about interdisciplinarity, how teachers conceive and organize interdisciplinary pedagogical practices in PROEJA (National Program of Professional Integration with Basic Education in the Mode of Education of Young and Adults) providing support for a reflection on this perspective in the school context. This work was the result of a qualitative, descriptive study, based on semi - structured questionnaires carried out with teachers from different areas of knowledge and school supervision of classes of a State Center for Professional Education in the city of Teresina / PI. The establishment of the integrated curriculum between high school and vocational education undoubtedly requires the convergence of disciplinary knowledge, whether theoretical or practical. Even with all the difficulties to carry out interdisciplinary practices

in the school environment, it still presents as a necessary strategy the integrated training of knowledge relevant to human and vocational training of young people and adults, who were mostly marginalized during the educational process Brazilian. The theoretical studies of Fazenda (1999), Japiasu (1976), Behrens, Moran and Masetto (2000), PCNEM (1999), The Basic Document of Professional Technical Education of High School / High School (2007) were collaborated for this discussion.

KEYWORDS: Integrated Curriculum. Interdisciplinarity. Interdisciplinary Practices. Teaching-Learning.

1 | INTRODUÇÃO

A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura orientam para um trabalho pedagógico interdisciplinar, em virtude do desenvolvimento da ampliação de saberes necessários à progressão dos indivíduos, não somente na área escolar, mas no que diz respeito, a sua formação profissional, especialmente, para a cidadania. A realização de práticas interdisciplinares, neste contexto, configura uma tentativa de integrar estes saberes ensinados, de forma fragmentada, em conhecimentos inter-relacionados, resultando na aprendizagem de um profissional que saiba atuar em sociedade desvencilhando os desafios do mundo do trabalho.

Justifica-se esta linha de estudo, mediante travarmos constantemente diálogos ao modo de pensar e construir o fazer pedagógico em busca de posturas cada vez mais competentes para alcançar a interação, não somente, entre áreas de conhecimento, mas entre ações conjuntas. A implantação de um ensino médio integrado recai sobre a mudança da função social da escola que desvincula-se da divisão entre ensino propedêutico e profissional para um caráter geral e humanizador.

O PROEJA (Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) apresenta-se como um programa proposto a fomentar uma formação integradora. Espera-se que as formações e práticas docentes estejam colaborando para o fortalecimento dessa perspectiva. Portanto, discutir sobre a temática “Currículo integrado: práticas pedagógicas interdisciplinares no PROEJA” é uma forma de perceber os desafios e as conquistas, de pelo menos parte, dessa proposta integradora de educação.

O objetivo deste trabalho é apresentar o que preconizam as teorias e os documentos oficiais sobre a interdisciplinaridade e como os professores concebem e organizam práticas pedagógicas baseadas nessa abordagem de ensino-aprendizagem. Recorreu-se aos estudos de Fazenda (1999), Japiasu (1976), Behrens, Moran e Masetto (2000), PCNEM (1999), O Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio / ensino médio (2007) entre outros aportes teóricos. Este estudo é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada em um Centro Estadual de Educação Profissional, localizado na zona norte da cidade de Teresina-Piauí, sendo utilizado

como instrumentos de coleta de dados um questionário semiestruturado aplicado com professores das áreas de Física, Biologia, Química, Gestão de pessoas, Espanhol, Matemática e a Supervisão Escolar.

Com o intuito de colocar o leitor a par da organização dessa discussão a que propomos, buscou-se inicialmente tratar sobre a interdisciplinaridade na perspectiva dos documentos oficiais, em seguida a luz de algumas teorias que definem e debatem sobre esta temática, ambas as discussões relacionadas à proposta de ensino-aprendizagem, sob uma vertente interdisciplinar, logo após tem-se a metodologia da pesquisa, a análise dos dados estruturada por meio de três categorias, e, por fim, apresenta-se as considerações finais.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse item foi discutido em dois subitens, para melhor organização das ideias propostas no estudo.

2.1 A interdisciplinaridade sob o enfoque dos documentos oficiais

A educação de jovens e adultos tem, ao longo da história do processo educativo no Brasil, passado por inúmeros dilemas. Avanços significativos começaram a surgir a partir da década de 1960, principalmente com as contribuições de Paulo Freire, todavia, apesar de todo esforço em criar políticas que corroborem para o desenvolvimento social, político, profissional desse público, os resultados ainda permanecem aquém do esperado. As políticas educacionais para Educação de Jovens e Adultos – EJA apresentam contribuições significativas para a transformação desta situação de marginalização, com a qual, esses discentes de camadas pobres têm enfrentado para ter acesso e conseguir sua permanência no espaço escolar.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, encaminhado para pessoas com mais de 18 anos sem formação do ensino médio ou profissional, traz uma organização curricular pautada na integração entre valores humanísticos, culturais, ciência, trabalho, técnica e tecnologia com o intuito de construir e desenvolver capacidades e habilidades, através de saberes que se inter-relacionem preparando o sujeito para a aquisição de um conhecimento totalitário de alcance e transformação contínua. Entende-se que a integração desses valores deve ser contemplada na ação pedagógica, primeiramente pelo dever da escola em trabalhar com a formação de caráter, instrumentalizando o indivíduo para além da escola, e em segundo pela necessidade de superar a cultura de divisão dos saberes científicos e práticos, onde, apenas o conhecimento prático era destinado aos que tinham menos poder econômico.

O paradigma newtoniano-cartesiano motivou a estruturação compartimentalizada do trabalho escolar, de forma a implicar consideravelmente nas práticas pedagógicas

de reprodução do conhecimento, pautadas na mecanização do ensino. Hoje, a visão holística busca superar esse processo de separação entre teoria e prática, fator, que fortalece a ação educativa integrada no PROEJA. Behrens, Moran e Masetto (2000, p.92) postulam que:

A visão holística busca a perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação, a divisão, a compartimentalização do conhecimento. O processo educativo numa abordagem holística implica aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a ser. Neste contexto, de múltiplas aprendizagens, leva em consideração processos de superação de dualidades propostas no paradigma cartesiano, entre razão-emoção, corpo-alma, objetivo-subjetivo e sujeito-objeto, entre outras.

O currículo integrado que norteia a ação educativa no Proeja propõe a formação intelectual voltada para a relação de trabalho produtivo e não alienante, repercutindo em comportamentos direcionados a independência e a cidadania. Nesta perspectiva, a integração entre conteúdos, metodologias e práticas deve refletir em uma formação humana de superação de abordagens reprodutivistas e especialistas, a ponto de se perder a relação com a unidade do conhecimento de situações reais. As Diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica (2013, apud NOGUEIRA, 2001, p. 27) que traz orientações para a formação de base comum a educação brasileira, pressupõe um trabalho pedagógico alicerçado na interdisciplinaridade como forma dialógica entre as áreas do conhecimento e ação conjunta entre sujeitos inseridos no universo escolar.

A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberta ao diálogo e ao planejamento.

O Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio / ensino médio que preconiza o trabalho no Proeja aponta para a valorização dos conhecimentos experienciais trazidos pelos alunos através de uma dinâmica metodológica interdisciplinar em que é possível a sistematização de atividades que realizem a conexão entre os conteúdos epistemológicos e o conhecimento de mundo que o aluno traz. A escola não pode perder o elo com os acontecimentos e transformações sociais, uma vez que justifica sua importância à medida que contribui com o desenvolvimento dos protagonistas da sociedade.

A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não formal, além do respeito à diversidade. (BRASIL, 2007, p.50)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico refere-se à interdisciplinaridade como dimensão interativa, que

permite o fazer pedagógico contemplando saberes de diversas ordens. A divisão do ensino através de disciplinas é uma maneira de organizar didaticamente o trabalho pedagógico, supondo a facilidade da dinâmica do mesmo, o que não deve ser configurado como áreas isoladas que podem estruturar-se e validar-se por si só. De alguma maneira os saberes relacionam-se, conectam-se, seja por meio do pensar ou do fazer humano, ou seja:

Os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns aos outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais. (BRASIL, 2002, p.30)

O exercício da interdisciplinaridade, segundo os documentos oficiais que orientam a educação, propicia a formação integrada do aluno, seja através da valorização dos seus conhecimentos advindos da vivência de mundo, seja pela interação entre as modalidades de ensino médio e profissional ou entre as disciplinas inerentes a cada modalidade. O mais importante nessa atitude interdisciplinar do trabalho pedagógico é a construção de competências e habilidades proeminentes à realização pessoal e a prática da cidadania do educando. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) afirmam que

[...] buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade, incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 1999, p. 13)

2.2 A interdisciplinaridade no fazer pedagógico

A França e a Itália marcaram a origem desta abordagem, onde a população estudantil reivindicava um ensino relacionado a aspectos que fossem conectados à sociedade. A interdisciplinaridade passou a ter notoriedade no Brasil a partir da década de 1960, influenciando, sobremaneira, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Desde esse período, esta temática tem sido alvo de discussões teóricas, principalmente no campo da educação e assumindo lugar de destaque nos documentos oficiais que estruturam a educação brasileira.

De maneira mais geral e empírica, a interdisciplinaridade é vista como a integração entre uma ou mais disciplinas. Ao longo do tempo, ela vem agregando outras noções que nem sempre comungam no mesmo sentido. Japiasu (1976, p.72) diz que “Quanto ao termo interdisciplinar, devemos reconhecer que este não possui ainda um sentido epistemológico único e estável”. Por este motivo, algumas definições necessárias e compreensões acerca desse tema são relevantes.

Japiasu (1976, p.74) diz que a interdisciplinaridade “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto”. Compreendemos, assim, que a noção de interdisciplinaridade está relacionada diretamente com a interação entre sujeitos que atuam em determinadas

áreas do conhecimento e com a junção de disciplinas que possuem conteúdos que, de certa forma, produzem uma continuidade entre si. Fazenda expõe que a repercussão da noção de interdisciplinaridade possui limitações, quanto ao campo de abordagem:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar em aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico. (2008, p. 17-18)

A proposta de um trabalho educativo interdisciplinar visa à integração entre os diferentes conhecimentos inerentes a cada área disciplinar, assim como a própria interação entre professores e alunos, numa tentativa de tornar a formação escolar mais próxima da realidade humana, onde não há uma compartimentalização entre saberes.

Uma proposta educativa interdisciplinar, de acordo com as contribuições teóricas de Fazenda deve “substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano” (1979, p. 8). É uma proposta vinculada aos moldes do convívio real em sociedade. Assim como Fazenda, Luck (2003) pontua o caráter de engajamento entre os docentes para que a ação interdisciplinar concretize-se.

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e ser capazes de enfrentar os problemas complexos e amplos da realidade atual. (LUCK, 2003, p.64)

A interdisciplinaridade apresenta-se, dessa forma, como mecanismo favorável à ruptura com práticas escolares estruturadas através de conhecimentos científicos fragmentados, que constituíram ao longo da história da educação brasileira, currículos de ensino gerando uma variedade imensa de especializações de saberes. A organização do trabalho determinada pelos detentores do capital mercadológico contribuiu historicamente para a separação entre conhecimentos epistemológicos e saberes práticos relacionados ao campo da educação. Paulo Freire reflete sobre a necessidade do ser humano construir uma visão totalizada do contexto, o que pressupõe possibilidades de maior autonomia deste, sobre sua própria existência no mundo.

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (FREIRE, 2014 p. 133)

Isso sinaliza que professores e gestores têm o desafio de planejar, organizar

e incentivar a ação interdisciplinar no espaço escolar seja através de atividades desenvolvidas por um único professor que leve a inter-relação das disciplinas, parcerias entre professores ou através de um trabalho conjunto entre todos que fazem a escola, que de fato é o propósito maior na construção de um projeto educativo com enfoque em práticas interdisciplinares.

É importante ter em mente, segundo os escritos em BRASIL (1999, p.89) que “A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade”. Dessa forma, é imprescindível o conhecimento e a compreensão do teor da dimensão interdisciplinar preconizada nos documentos oficiais. As práticas de ensino na educação brasileira por muito tempo estiveram impregnadas por metodologias descontextualizadas da realidade e das necessidades dos alunos, porém, é preciso mobilizar saberes para a construção de capacidades criativa, reflexiva, crítica e, principalmente, autônoma. Percebe-se, nitidamente a importância do compromisso que os agentes dessa prática precisam assumir para que ela se configure e produza resultados eficazes. Como sublinha Fazenda (1979, p.59) que a

[...] Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação.

A formação acadêmica, enquanto licenciatura, permite a apropriação de saberes gerais, essenciais para o fazer pedagógico, porém esta não é suficiente, o que demanda a mobilização de uma gama de conhecimentos teóricos e práticos, que podem advir de diversas formas, englobando desde o ato da leitura ao envolvimento em pesquisas mais avançadas em nível de ensino superior a graduação. A busca pela formação é o reflexo de que o ser humano não detém todo o conhecimento e que sua aquisição é uma busca constante. Brito, reafirma a importância de que a formação docente ultrapasse os limites da formação inicial e da competência técnica, tornando-se uma necessidade para o próprio professor a contextualização e a transformação de seus saberes em busca de ações pedagógicas mais satisfatórias e eficazes, uma vez que:

Efetivamente, uma sociedade complexa, em constante mudança, requer dinamismo na formação do professor. Nesse sentido, postula-se que a formação meramente técnica, estática, deverá ceder espaço para um processo dinâmico de formação do professor, no bojo, da qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja prática permanente. (BRITO, 2006, p. 43)

A função da escola é propiciar ao aluno o conhecimento, a organização e articulação das informações existentes no mundo, vetor que requer uma atuação docente disposta a conjugar conhecimentos, competências, experiências. Sob esse viés, compreende-se a escola, como instituição motivadora e organizadora da formação continuada, pois tem papel fundamental na realização de um projeto pedagógico vinculado a atuação dos discentes em seus diversos campos. Portanto, não há como direcionar o trabalho da escola, meramente ao de reprodutora de

saberes fragmentados e destituídos de conexão com a realidade. Conforme Morin (2011, p. 42) a educação do futuro prevê uma atuação da escola, eminentemente, comprometida com a sociedade e com o mundo:

Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente.

3 | METODOLOGIA DA PESQUISA

A discussão discorrida a partir deste estudo é proveniente de uma pesquisa de campo em um Centro estadual de educação profissional da cidade de Teresina/PI. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, descritiva com coleta de dados mediante a realização de questionário semiestruturado junto a 6 (seis) professores das áreas de Física, Biologia, Química, Gestão de pessoas, Espanhol, Matemática e 1 Supervisor Escolar pertencentes aos cursos de educação profissional oferecidos por esta instituição. Para viabilizar a análise dos dados, realizou-se a organização de categorias direcionadas aos objetivos de discussão deste trabalho, relacionando as respostas extraídas dos questionários para análise de conteúdo, segundo Bardin (1977).

4 | ANÁLISE DOS DADOS

Recorreu-se a para a análise dos dados, a técnica de categorização difundida por Bardin (1997) que admite a organização de dados em categorias, de forma a possibilitar análise de conteúdo e interpretação das informações expostas pelos participantes. Optou-se por omitir o nome dos informantes, identificando-os por sujeitos A, B, C, D, E F e G. Em cada categoria foi exposta apenas as colocações dos participantes consideradas significativas para o propósito da discussão. Para fins de uma melhor compreensão, didaticamente falando, após a descrição das categorias, são evidenciadas as falas dos participantes e em seguida, tecemos comentários sobre as mesmas, ligando-as à literatura discutida.

“O trabalho em conjunto de duas ou mais disciplinas, seja com professores trabalhando em conjunto ou o mesmo professor trabalhando em um determinado conteúdo que abrange várias áreas.”
(sujeito A)
“Quando o professor em sua disciplina ministrada, traz outras disciplinas “paralelas”, pois nenhuma disciplina anda sozinha.”
(sujeito C)
“Relacionar com outras disciplinas o assunto abordado na minha área facilitando o aprendizado.”
(sujeito E)
“Algo que enlaça vários componentes curriculares, disciplinas e profissionais interagindo para a realização de uma ação educativa.”
(sujeito F)
“É trabalho realizado entre os professores de várias áreas.”
(Sujeito G)
Os sujeitos B e D não souberam opinar.

CATEGORIA 1 - Quanto à compreensão de interdisciplinaridade:

Quadro com as respostas dos participantes da pesquisa.

Nessa primeira categoria percebemos a partir das respostas dos sujeitos A, C, E, F e G o conhecimento destes sobre as principais características que envolvem a noção de interdisciplinaridade, porém, é através da visão dos sujeitos A, F e G, que melhor condiz com o princípio de interdisciplinaridade dentro da proposta apresentada pelos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, bem como aos pressupostos teóricos de Fazenda (2008).

A autora, supracitada sinaliza para a necessidade de se entender a interdisciplinaridade para além da organização curricular, como interação entre conhecimentos necessários à formação humana. A partir dessa compreensão, analisa-se a concepção do sujeito C sobre a interdisciplinaridade um tanto limitada ao parâmetro da relação entre as disciplinas

Quanto aos sujeitos B e D, que afirmaram não saberem explicar sobre a noção de interdisciplinaridade, relataram por meio de conversas informais, durante a realização do questionário, que não conseguiam lembrar-se do estudo sobre esta temática durante a graduação, o que nos leva a inferir que o ensino superior das licenciaturas pode não dar ênfase necessária para instrumentalizar o licenciando em sua prática docente, no que compete à temática de interdisciplinaridade, fazendo ligações de conteúdos com outras disciplinas, tornando essa ação uma variável importante nas práticas pedagógicas de cunho contextualizado, essenciais para este processo.

“Costumo realizar atividades interagindo com a professora de português. Trabalho, por exemplo, algumas músicas em espanhol, que ela depois traduz e trabalha os conteúdos gramaticais.”

(Sujeito A)

“Bem que eu queria criar estas atividades, mas não dá tempo, porque temos que dá conta do conteúdo programado.”

(Sujeito B)

“Fazendo um paralelo, por exemplo, administração interage com História e Geografia. Através de filmes.”

(sujeito C)

“Costumo me planejar pelo livro, ele não dá muito espaço para realizar este tipo de atividade.” (Sujeito D)

“Seminários, grupo de discussão práticas laboratoriais que relacionam outras disciplinas.”

(professor E)

“Resolução de atividades que necessitam do conhecimento de outras disciplinas, gincanas culturais na escola, feiras escolares.”

(sujeito F)

“Feira do empreendedor, Feira cultural, palestras formativas, atividade do técnico Júnior, visitas técnicas.” (sujeito G)

CATEGORIA 2 - Práticas interdisciplinares realizadas

Quadro com as respostas dos participantes da pesquisa.

De acordo com a segunda categoria, observamos que os sujeitos A, C, E, F e G realizam atividades interdisciplinares individualmente relacionando as disciplinas que lecionam, em parceria com outros docentes de áreas afins e através de um trabalho coletivo entre todos inseridos na escola, como é o caso das atividades citadas pelos sujeitos F e G. Todas as práticas relatadas pelos sujeitos configuram ações interdisciplinares conforme preceituam os documentos que fazem parte da base educacional, em especial os utilizados para fortalecer a discussão deste trabalho, ressaltamos apenas, a importância de aproveitar o potencial interdisciplinar que elas apresentam, ou seja, nos pressupostos de Japiasu (1976, p. 74) buscar [...] “a relação real das disciplinas no interior de um projeto”.

O sujeito B faz menção ao grande problema que permeia a organização da prática docente, a questão do tempo para construir atividades que não foram contempladas nos encontros pedagógicos, porém sabemos que o planejamento é justamente o mecanismo proposto para otimizar o andamento da prática docente, propondo atividades mais eficientes conforme o período que tem-se disponível. De acordo com Behrens, Moran e Masetto (2000) uma perspectiva holística de aquisição do conhecimento traz consigo uma mudança de comportamento [...] “implica aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a ser.” (p. 92) visando a superação dos desafios.

Quanto ao participante D, verificamos ser imprescindível que o planejamento também aconteça de maneira coletiva, oportunizando aos docentes que reflitam sobre os conteúdos propostos nos livros para que possam fazer, se necessário, algumas adaptações contextualizando com a realidade e necessidades de seus docentes. Segundo O Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio / ensino médio (2007) mediante a adoção do currículo integrado tem-se uma preocupação com

a construção de atividades contextualizadas e dinâmicas que valorizam a interação coletiva, a criticidade, a reflexão, refutando práticas de imposição e reprodução, em favor de um ensino-aprendizagem mais competente ao que se propõem em termos de formação humana e profissional.

“[...] Participo das formações na escola e da secretaria de educação, mas não há reflexão sobre nossa prática na escola. A escola é o principal lugar de formação, depois da universidade”.
(sujeito A)

“Não faço nenhuma formação continuada no momento, somente o planejamento na escola, momento que paramos para organizar nossas aulas”.
(sujeito B)
“A formação continuada que participo acontece na escola através dos momentos de planejamentos”. (sujeito C)
“Não é bem uma formação, participo do planejamento da escola que nos são repassados certas atividades para que sejam realizadas pelos alunos. Estas atividades já são programadas no PPP.” (Sujeito D)
“Participo de encontros pedagógicos na escola, cursos e minicursos fora e em outras instituições. Aprendemos muito para melhorar nossa prática.”
(Sujeito E)
“A formação continuada é de fundamental importância. Costumo ler livros, fazer cursos, participar das formações da secretaria de educação que ajudam a melhorar o meu trabalho.”
(Sujeito F)
“É preciso que os professores queiram se envolver, às vezes deixamos de fazer atividades coletivas, porque nem todos colaboram. Estou sempre estudando para melhorar meus conhecimentos, participo de várias formações, na escola e em outros lugares também”
(Sujeito G)

CATEGORIA 3 - A formação continuada na construção de práticas interdisciplinares:

Quadro com as respostas dos participantes da pesquisa.

Todos os sujeitos entrevistados dizem participar dos encontros pedagógicos ou planejamentos na escola, associando estes eventos como parte de sua formação continuada, porém os sujeitos A, B e D não consideram a escola como a escola conduz estes eventos como momentos formativos, deixando transparecer a necessidade de uma formação baseada na interação e na reflexão de um trabalho docente. De fato, estas ocasiões poderiam ser muito férteis para a reflexão sobre os desafios e conquistas da prática docente, construção de novas aprendizagens e, principalmente, numa organização de estratégias metodológicas relacionadas a um projeto maior de educação, em que os interesses estejam além de um plano conteudista e individual de ensino. Morin (2011) reafirma que o papel da escola é de relacionar os diferentes saberes fragmentados, conjugando-os, o que configura um trabalho docente interativo, dinâmico, crítico e reflexivo, sem espaço para atividades puramente reprodutivas e sem sentido.

Segundo Brito (2006, p.43) os professores precisam enxergar a formação de maneira autônoma, buscando competências para a reconstrução de saberes. É preciso perceber as necessidades, e sem ser pressionada pelo sistema ou pela demanda social, mover-se, em favor de uma transformação ou apenas para compreender melhor

a realidade. Verificamos que nas falas dos sujeitos A, E, F e G, de alguma maneira, já estão realizando autonomamente sua formação.

O sujeito G expõe o quanto é importante o professor envolver-se no processo de aprendizagem, fator necessário ao compromisso docente. É preciso participar de formações para contextualizar a prática docente à realidade dos alunos, quanto reivindicá-las para que esta aconteça da melhor maneira possível. O trabalho numa perspectiva interdisciplinar requer uma ação em conjunto, assim como propõe Fazenda (1976), em que os participantes deste processo devem engajar-se e aceitarem serem aprendizes para uma ação diferente.

A formação do sujeito, na forma como o PROEJA propõe, só irá acontecer de forma plena através de um compromisso com este processo de transformação percebendo na formação continuada a oportunidade de melhoria de seu trabalho, e consequentemente, em favor, dos interesses dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo propôs discutir e fomentar uma reflexão acerca da interdisciplinaridade organizada sob a forma de práticas pedagógicas interdisciplinares, por compreendermos a relevância dessa proposta no desafio da integração, não de disciplinas afins, mas de conhecimentos e habilidades que convergem para uma formação mais ampla e competente do ser humano, perpassando para além dos muros escolares.

Mediante a análise dos dados, verificamos a ausência de um domínio preciso, ou pelo menos um pouco mais aprofundado sobre os estudos teóricos a respeito da interdisciplinaridade, preconizada como estratégia de ensino nos documentos oficiais basilares referentes ao processo de ensino-aprendizagem, especificamente, no PROEJA. Observamos que os participantes têm consciência de suas limitações, porém apontam a escola como lugar essencial de formação continuada para a construção de práticas dessa natureza, pois a formação inicial não é suficiente para promover as exigências que emergem com as demandas histórico-sociais.

Destacamos que mesmo com todas as limitações apresentadas pelos participantes para a organização de práticas que busquem um projeto que vise a interdisciplinaridade, estes já realizam práticas que apresentam um plano interdisciplinar, precisam, apenas, ter consciência da ampla dimensão que esta estratégia pode configurar no processo de aprendizagem. É preciso que os professores engajem-se e comprometam-se com o fazer pedagógico, mas principalmente com a construção e a reflexão contínua de seus saberes.

A ação integradora proposta pelo currículo integrado no PROEJA vai além da estratégia de trabalho com práticas interdisciplinares, esta é uma, entre tantas outras possibilidades utilizadas para transpor os desafios e materializar a formação humana

e profissional proposta por este programa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BEHRENS, M. A; MORAN, J. M; MASETTO M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional técnica de nível médio / ensino médio – Documento Base**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, Coleção Educar. v. 13, 1991.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

JAPIASU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Ed. IMAGO, 1976.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. In: BRITO, Antonia Edna. **Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos histórico-metodológicos**. 11ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Os saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA PROPOSTA DO PROJovem URBANO: EMBATES E DESAFIOS

Marcos Torres Carneiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/
UFRN. Brasil. torriscarneiro@gmail.com

Maria Aparecida de Queiroz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/
UFRN. Brasil. cidinhaufrn@gmail.com

RESUMO: Neste artigo objetiva analisar aspectos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) como política de educação para a juventude tendo como foco a relação entre educação e trabalho, mediada por um currículo de natureza integrativa. Visava à reinserção dos jovens com idade entre 18 e 29 anos, que haviam concluído a quarta, mas não a oitava série, respectivamente o quinto e o oitavo ano do ensino fundamental. Voltado para jovens em situação de vulnerabilidade a proposta curricular se voltava para a elevação da escolaridade, com a conclusão do ensino fundamental e a qualificação profissional certificada como formação inicial. A pesquisa configurou-se pela abordagem de temáticas articuladas ao contexto socioeconômico e político em face aos embates e desafios susceptíveis ao campo educacional. Como procedimento realizou-se revisão bibliográfica e análise documental sobre temáticas inerentes às políticas de juventude, educação para o trabalho e a qualificação profissional no

ProJovem Urbano em Natal (RN). O texto está organizado em três partes: a problemática da juventude em escala mundial e no Brasil, as políticas recentes de educação para a juventude e a qualificação profissional no ProJovem Urbano. Como resultados constatou-se que a proposta de qualificação profissional suscitava possibilidades de os jovens se apropriarem de informações e de habilidades na formação inicial para o exercício de determinadas profissões. A implementação da proposta, no entanto, no que se refere à gestão administrativa do município foi marcada por desacertos como: falta de infraestrutura dos laboratórios e de professores resultando no despreparo dos jovens e em altos índices de desistência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Qualificação para o trabalho. ProJovem Urbano.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva analisar e discutir as propostas integradoras entre educação e trabalho delineadas pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, via a reinserção ao processo educacional e a qualificação profissional, por meio de uma efetiva associação entre: elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental e a qualificação profissional

com certificação de formação inicial.

O Programa se destina a jovens em situação de vulnerabilidade social, em particular aqueles que possuem a idade entre 18 a 29 anos, das grandes aglomerações urbanas, que tenham concluído a quarta série (5º ano), mas não a oitava. Em suma, volta-se aos de muito baixa escolaridade, fora do mercado de trabalho e da escola, na faixa etária mais exposta ao risco de violência, como vítimas e algozes. Para a realização deste estudo, adotamos alguns procedimentos teórico-metodológicos, como a revisão bibliográfica acerca das políticas de juventude, como Di Pierro (2005), Abad (2003) e Sposito e Carrano (2003), em particular educação e trabalho como Dedecca (1998), Novaes (2008), Ramos (2002), Pochmann (2004) e Brasil (2008).

Estruturalmente este artigo está organizado em três capítulos, no primeiro discutimos o protagonismo juvenil e as políticas públicas voltadas para jovens, materializada pela própria criação do ProJovem Urbano como um despertar para tal público. No segundo capítulo, aproximamos o debate entre: as demandas do trabalho e educação precária dos jovens brasileiros, no terceiro e último capítulo nos debruçamos, na análise da qualificação profissional proposta pelo ProJovem Urbano.

Assim, podemos dizer que a ideia central deste artigo assenta-se na proposta de estabelecer relações entre juventude, educação e qualificação profissional, propostas objetivadas no currículo integrado do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano. Sendo vistas, como uma medida emergencial para a situação de vulnerabilidade da juventude brasileira, diante de um novo paradigma educacional.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia tomamos a perspectiva sócio-histórica; e, como procedimentos de pesquisa, realizamos a revisão teórica em estudiosos das temáticas que sustentam os argumentos como Abramo (2008), Abramovay (2004), Frigotto (1984) Kuenzer (1998), Novaes (2008), Pierro (2005), Pochmann (2000), Ramos (2002), e Sposito (2003).

Estruturalmente este artigo está organizado em três capítulos, no primeiro discutimos o protagonismo juvenil e as políticas públicas voltadas para jovens, materializada pela própria criação do ProJovem Urbano como um despertar para tal público. No segundo capítulo, aproximamos o debate entre: as demandas do trabalho e educação precária dos jovens brasileiros, no terceiro e último capítulo nos debruçamos, na análise da qualificação profissional proposta pelo ProJovem Urbano.

RESULTADOS

Do ponto de vista do ProJovem Urbano, a concepção de qualificação profissional considerando também a dimensão subjetiva do trabalho, remete ao desenvolvimento

de habilidades, ao autoconhecimento, à sociabilidade, à realização pessoal, simultaneamente à preparação para uma inserção ocupacional, que possa assegurar renda aos jovens participantes e levá-los à autonomia. Materializa-se por meio de arcos ocupacionais, escolhidos pelos alunos, como a um curso profissionalizante.

Pois, um dos objetivos do programa de inclusão é “desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda” (SALGADO, 2008). Porém, antes de iniciar nesses arcos, os alunos passam por um estudo de formação técnica geral (FTG), com assuntos relacionados ao tema trabalho: leis trabalhistas, conquistas dos trabalhadores, dentre outros. Fazendo-se necessário que os conteúdos sejam vistos de forma interdisciplinar.

Assim, a partir das discussões tecidas acima, a qualificação profissional deverá possibilitar, sobretudo, novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais. Não podemos perder de vista, que a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento (KUENZER, 2001).

CONCLUSÕES

Reinteramos a necessidade de irmos além da aparência, é preciso refletir que embora haja no ProJovem Urbano um concepção que tribute aos jovens potencialidades, afirmada por meio determos como protagonismo, empreendedores, esta lhe sobrepõe a responsabilidade para o enfretamento direto com os problemas sociais instaurados em âmbito macro, e as estratégias de empoderamento escamoteadas por meio de práticas que viabilizam os projetos societários hegemônicos, maestrados por governos que se encontram submersos ao receiptuário do capital.

Estudos relativos ao adjetivo ator social garantem que mesmo assim, o lugar do jovem não é alterado como alvo das políticas públicas, entretanto translude a contradição entre o real e o ilusório para outra dimensão que a priori, encontra-se velada. “O encobrimento da contradição é também uma tentativa de assegurar a coesão do discurso e de forjar o consenso, anulando a possibilidade do surgimento de uma contraposição (LEITE, 2003, p. 155)”.

A qualificação profissional proposta pelo ProJovem e pelas políticas públicas para jovens devem possibilitar, sobretudo, novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais. Não podemos perder de vista, que a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem

em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento (KUENZER, 2001).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W. ; MARTONI, P.P. **Retratos da juventude brasileira**. – São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Políticas Públicas de / para / com juventude**. Brasília: UNESCO, 2004.

BRASIL. **Medida provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005**. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 fev. 2005. p. 1.

. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.129, de 30 de Junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

. **Constituição Federal**, 1988.

. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

. Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem –, instituído pela Lei no. 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no. 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das leis no. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004,

11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de junho de 2008a; seção 1, p. 1.

. Decreto n. 6.629, de 4 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM –, instituído pela Lei no. 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no. 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de novembro de 2008b; seção 1, p. 4.

CUNHA, Luis A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo. Ed. UNESP. Brasília. Fracasso, 2000.

DEDECCA, C.S. **Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90**. In: OLIVEIRA, M.A. (Org). Reforma do estado e Políticas de emprego no Brasil. Editora da Unicamp, 1998.

IVO, Brito leal, Anete. **A reconversão da Questão Social e a retórica da pobreza nos anos 1990**. Em publicacion: A pobreza do Estado: reconsiderando o papel do Estado na luta contra a pobreza global. Cimdamore, Alberto; Hartley, Dean; Siquiera, Jorge. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciências Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 978-987-1183-59- 3. KERN, H. e SCHUMANN, M. La fin de la division du travail? La rationalisation dans la production industrielle. Paris, MSH, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estruturação econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

KUENZER, Acácia Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, Naura. Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios. São Paulo. Ed. Cortez, 1998.

. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** São Paulo, Cortez, 2001.

NOVAES, R; VANNUCHI, P. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação** – São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

PIERRO, Maria Clara Di. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil***. **Educação e Sociedade**: scielo, Campinas, v. 26, n. 92, p.1115-1139, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>.

POCHMANN, M. **Educação e Trabalho; como desenvolver uma relação virtuosa?** In; educação e sociedade nº87, Campinas, SP, Vol. 25, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em agosto de 2009. ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5ª ed., São Paulo: Bontempo, 2000.

RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** – São Paulo: Cortez, 2002.

SALGADO, M.U.C. **Manual do Educador: Orientações Gerais.** – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM URBANO, 2008.

. **Guia de Estudo: Unidade Formativa II.** – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM URBANO, 2008.

SILVA, M.O. da Silva; YAZBEK, M.C. (Orgs). **Políticas Públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo.** – São Paulo: Cortez, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes Y CARRANO, Paulo. **Juventude e políticas públicas no Brasil.** In: LEÓN, Oscar Dávila. Políticas públicas de juventude em América Latina: políticas nacionais. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS E OS DILEMAS ENFRENTADOS PELA JUVENTUDE EM BUSCA DE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Yossonale Viana Alves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Márcio Adriano de Azevedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

RESUMO: Propõe-se analisar, nesta comunicação, a educação, o trabalho e a juventude como base para compreender a educação profissional, apresentando os marcos conceituais e legais, para identificar os dilemas enfrentados para resgatar a relação histórica e dialética da formação dos jovens para o trabalho, ante os desafios e impedimentos concretos materializados de forma indiscriminada na educação dual brasileira pelas contendas postas a esses sujeitos. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental na qual fazemos por meio de uma abordagem histórico-crítica uma análise das relações entre educação, trabalho e juventude tendo como referentes autores que discutem as implicações dessas relações, bem como documentos que legitimam as políticas direcionadas para a juventude no Brasil. Considera-se que a reestruturação econômica proporcionada pela transformação tecnológica redefiniu de forma constante e perene as demandas do mercado por especializações baseadas no componente

saber, produzindo impactos na carreira profissional dos trabalhadores, especialmente dos jovens vulneráveis que foram os mais afetados pelas reestruturações econômicas e pela dinâmica do mercado de trabalho. Essa constatação nos convida a refletir sobre a natureza do trabalho e da educação para os jovens da classe trabalhadora, pois além da tradicional educação profissional para a produção fabril de bens físicos, a sociedade capitalista se apoia atualmente na produção de bens imateriais, como informação e conhecimento o que torna as dinâmicas produtivas complexas e diversificadas, demandando novos perfis de profissionais, cuja criatividade e capacidade de adaptação superam o conhecimento operacional, instrumental e especializado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional; Trabalho; Educação; Juventude.

1 | INTRODUÇÃO

Propomo-nos a analisar, nesta comunicação, a educação, o trabalho e a juventude como base para compreender a educação profissional, apresentando os marcos conceituais e legais, para nesses identificar os dilemas enfrentados para resgatar a relação histórica e dialética da formação dos jovens para o trabalho, ante os desafios e impedimentos

concretos materializados de forma indiscriminada na educação dual brasileira pelas contendas postas a esses sujeitos.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental na qual fazemos por meio de uma abordagem histórico-crítica uma análise das relações entre educação, trabalho e juventude tendo como referentes autores que discutem as implicações dessas relações, bem como documentos que legitimam as políticas direcionadas para a juventude no Brasil.

Consideramos que a reestruturação econômica proporcionada pela transformação tecnológica redefiniu de forma constante e perene as demandas do mercado por especializações baseadas no componente saber. Isso produziu impactos na carreira profissional dos trabalhadores, especialmente dos jovens mais vulneráveis que foram os mais afetados pelas reestruturações econômicas e pela dinâmica do mercado de trabalho o que produziu um sentimento relacionado ao medo de ser um sobranço nesse mercado.

Essa constatação nos convida a refletir sobre a natureza do trabalho e da educação para os jovens da classe trabalhadora, pois além da tradicional educação profissional para a produção fabril de bens físicos, a sociedade capitalista se apoia atualmente na produção de bens imateriais, como informação e conhecimento o que torna as dinâmicas produtivas complexas e diversificadas, demandando novos perfis de profissionais, cuja criatividade e capacidade de adaptação superam o conhecimento operacional, instrumental e especializado.

O mercado de trabalho envolve mais e mais a necessidade de articular ideias, inovar, produzir e gerenciar conteúdos o que exige uma educação emancipatória e integral.

Destarte, a educação diante das mudanças econômicas deveria assumir um caráter de responder às exigências do mundo do trabalho além de possibilitar a formação do jovem como cidadão.

2 | EDUCAÇÃO, TRABALHO E JUVENTUDE: MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS

As relações entre educação e trabalho são extremamente complexas e tem suscitado múltiplas e diferenciadas interpretações no plano social, econômico, político e cultural. Igualmente, a associação entre educação e trabalho pode ser vista sob a ótica da educação unitária, formulada por Gramsci (2001) em sua obra *Cadernos do Cárcere*¹. Neste registro, há a proposição de sólida preparação técnico-científica, integrada a uma base humanista e de cultura geral, tendo como perspectiva a luta pela igualdade social, pela crítica ao fato de o Estado ser fundado na lógica do capital

1. Os *Cadernos do Cárcere* são um conjunto de 29 cadernos de tipo escolar escritos por Antonio Gramsci (filósofo marxista, jornalista, crítico literário e político italiano) no período em que esteve prisioneiro na Itália, entre 1926 e 1937. Na verdade, os *Cadernos* começaram a ser redigidos em 1929, no cárcere de Turi, pouco depois de Gramsci ter obtido autorização para estudar e escrever.

dependente².

A proposta de Gramsci para uma escola unitária é que promova a maturidade intelectual e está diretamente associada ao seu posicionamento político claramente comprometido com a classe trabalhadora. O pensador apresentou este desafio: construir uma verdadeira “escola unitária”, incumbida da “[...] tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”. (GRAMSCI, 2001, p. 121).

As ponderações de Gramsci (2001) permitiram compreender a importância que se atribuiu à escola, a partir do final do século XIX, uma vez que se tornou uma das maiores organizações capazes de movimentar o conteúdo ideológico e ético da sociedade civil e política. Na obra supra referenciada, o autor resgata a dimensão ontológica na qual Marx considerava o ser na incessante busca por satisfazer suas necessidades humanas e imediatas, ou seja, no processo de trabalho, que se mostrava como a única forma de humanizar-se, de sobreviver às intempéries da natureza e dominá-la. Note-se que

[...] o primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. [...]. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 1986, p. 27-28).

Conforme o pensamento gramsciano, a educação é um processo contínuo e a escola uma via fundamental para sua realização na perspectiva de formação humana, considerando a disciplina no agir, lugar onde o indivíduo aprende à medida que faz escolhas. Essa capacidade de seleção modifica e transforma as coisas. De tal modo, a educação, entendida como processo de formação do homem na sociedade, se constrói no processo de convivência social, buscando-se instrução e aprendizado não só na escola, mas, sobretudo, na vida.

A esse respeito, Frigotto (2005) mostra que a educação tem um papel fundamental para a evolução do capitalismo. A materialização acontece em povos que cindem a sociedade e a educação: esta última entendida como formação para as classes privilegiadas de um lado e para as não beneficiadas de outro. Em sociedades como a brasileira, a promoção das desigualdades é reforçada, dentre outras formas, por meio da educação profissional, que incute nos estudantes a ideia de que, para eles conseguirem um emprego, precisam ser cidadãos produtivos, adaptados, adestrados e treinados. Consequentemente, a formação é abalizada pelo viés economicista,

2: O capitalismo dependente, em Florestan, é uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente, como uma entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial, como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas, e, como uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas.

fragmentário e tecnicista.

Adverta-se a necessidade de se fazer a crítica à relação hegemônica entre trabalho e educação, para que seja possível definir qual é a perspectiva contra hegemônica a ser seguida. Na relação entre trabalho e educação, o autor explica que é preciso ter cuidado com o conceito de trabalho como princípio educativo. Acrescenta que, muitas vezes, o trabalho, em tal acepção, foi tomado como metodologia no sentido do aprender fazendo, o que, segundo o pesquisador, embora não seja desprezível, reduz muito o sentido do princípio educativo do trabalho na forma como é conceituado por Gramsci (2001).

No contexto da relação entre capital e trabalho, a educação foi instituída para tentar resolver os problemas e as crises econômicas, mas é incapaz de superá-las. Por esse ângulo, Saviani (1996) aduz que a escola é ao mesmo tempo desvalorizada e hipertrofiada, e também ampliada e esvaziada, porque a partir do momento em que a humanidade é dividida em classes, instituiu-se a escola, com essa divisão, colocando as pessoas em posições antagônicas, poucas de uma classe que explora e domina, e muitas de uma classe que é explorada e dominada. Porém, a escola que é defendida pela sociedade burguesa (aquela universal, gratuita, obrigatória e para todos) torna-se contraditória, porque se volta às elites, tendo o trabalho intelectual como a base de sua formação. A escola ofertada aos segmentos pobres da população limita-se ao ensino básico, com o objetivo de promover algumas habilidades e competências mínimas de formação profissional para o mercado.

A relação predominante entre trabalho e educação desconstrói o que a própria burguesia construiu, com a ideia de competência³. À vista disso, não se trabalha mais qualificação, define-se competência, porque qualificação está vinculada a um tempo histórico, a direitos e a sindicatos que lutam por esses direitos. A ideia é ser um trabalhador com qualidade total, que produza no menor espaço de tempo, com qualidade, com o menor custo. Não compete a ele discutir nem o processo, nem a política, apenas fazer bem feito o que se diz para fazer. (FRIGOTTO, 2005).

Percebe-se, portanto, que o capital tende a buscar novas formas de gerenciamento da produção, criando mecanismos de aumento das taxas de acumulação. Para isso, exige dos trabalhadores novos comportamentos e atitudes no que diz respeito ao seu maior envolvimento com o processo produtivo. Todavia, questiona-se até que ponto as novas formas de produção de mercadorias reclamam uma maior qualificação dos trabalhadores, e a que custo.

A educação não só no Brasil sempre esteve ligada às constantes transformações econômicas, políticas e culturais do sistema capitalista mundial. Decorre, sobretudo, de sua proximidade com a vida profissional das pessoas, fortemente relacionada aos acontecimentos mundiais que interferem nas formas de organização da produção e,

3. No que se refere ao conceito de competência, Oliveira (2003), baseado numa definição expressa no Dicionário Larousse, define-a como sendo o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo que concerne seu ofício, destacando que tal conceito não pode ser separado de sua dimensão prática.

consequentemente, no modo de vida das pessoas. Dessa maneira, pode-se traçar um paralelo entre relevantes fatos históricos da sociedade capitalista e as principais reformas educacionais do fim do século XX, desenvolvidas na tentativa de adaptar o processo escolar às demandas de desenvolvimento do capitalismo, em particular à luz da ideologia neoliberal, a qual se materializou na educação a partir dos anos de 1990, com as diversas reformas educativas no setor público, como mostram Silva e Azevedo (2012). Na educação, em particular,

[...] Apesar de os acordos enfatizarem a educação em um contexto mais amplo, as atenções para as ações da reforma educativa voltaram-se à Educação Básica e, no Brasil, especificamente, ao Ensino Fundamental. As diversas estratégias, programas e projetos que empunhavam as reformas educativas, a partir dos anos de 1990, concentraram-se em quatro eixos: a) gestão; b) qualidade e equidade; c) profissionalização docente; d) financiamento [...]. (SILVA; AZEVEDO, 2012, p. 257).

Na década de 1990, a educação é marcada por reformas operacionalizadas pelo governo brasileiro, provocando mudanças nos vários níveis e modalidades de ensino. Para entendermos esse processo, que permeia o sistema educacional brasileiro, é necessário situá-lo diante da reestruturação da organização do trabalho capitalista e dos novos modelos de gestão, bem como discuti-lo no contexto da reforma do Estado por intermédio de uma perspectiva econômico-política.

Libâneo (2005) aduz que a globalização pode designar “[...] uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra” (LIBÂNEO, 2005, p. 51). O autor avança em sua análise, afirmando que, embora o termo globalização possa sugerir a ideia de inclusão de todos os países e de todas as pessoas, com acessibilidade a mercadorias e serviços, geralmente não é isso o que acontece. A globalização rompe fronteiras, acirra a competitividade entre os países, enfraquece governos, apregoando a minimização do Estado como instrumento de equalização, e promovendo a perda da identidade nacional.

Os acontecimentos mundiais repercutem na educação escolar de várias formas, modificando os objetivos e as prioridades da escola, estabelecendo finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado. Nesse ponto de vista, [...] “as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a reposição do sistema capitalista mundial”. (LIBÂNEO, 2005, p. 33). Sendo assim, constata-se que a forma como se organiza a produção, em cada época, decorre, sobretudo, dos avanços tecnológicos que correspondem a uma registrada fase do desenvolvimento capitalista.

Para Antunes (2010), as mudanças no mundo do trabalho são intensas e atingem diretamente a classe que vive do trabalho no que tange a sua materialidade e subjetividade. Aponte-se algumas tendências promovidas: a emergência de formas desregulamentadas de trabalho, acarretando redução do conjunto de trabalhadores estáveis; o surgimento de um novo proletariado fabril (os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre outros); e a exclusão de jovens com idade de ingresso no mercado

de trabalho, que sem perspectivas de emprego acabam, comumente, inserindo-se em trabalhos precarizados ou mesmo fazendo parte da parcela cada vez mais numerosa de desempregados. Esses aspectos que vem minando os sentidos do trabalho nascem para a sociedade, em geral, mascarados sob o discurso de novas formas de gestão do trabalho, o qual compreende, para além de vínculos e condições de trabalho precárias, falas que apoiam a exploração dos trabalhadores, permitindo uma “[...] inserção mais participativa na organização, deixando de ocupar o lugar de meros executores de tarefas predeterminadas para se tornarem ‘colaboradores’, de quem se espera opiniões e sugestões”. (BERNARDO, 2009, p. 19).

Diante do exposto, convém ressaltar que, ao abordar o papel do trabalho na constituição do homem, é impossível desvinculá-lo de sua intrínseca relação com a educação, pois, de acordo com Saviani (2008), a educação praticamente coincide com as origens do próprio ser humano, já que, diferentemente dos animais, os homens adaptam a natureza para produzir suas condições de subsistência; e ao agir sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades, foram se educando nesse processo, pois a educação produz em cada indivíduo singular a humanidade construída pelos homens. Logo, evidencia-se que desde o surgimento dos primeiros grupos humanos está presente a relação entre educação e trabalho.

Por consequência, é preciso compreender os múltiplos movimentos políticos e sociais pelos quais as categorias trabalho e educação perpassaram ao longo da história da sociedade capitalista, posto que os discursos políticos encobrem uma realidade latente no percurso histórico da educação brasileira, forjando uma escola supostamente destinada a todas as crianças, todos os jovens e adultos, homens e mulheres que vivem do trabalho nesta sociedade.

Diante disso, há de se considerar que o sistema de produção capitalista exerce severas influências nas políticas públicas de educação, na dinâmica das instituições de educação e no trabalho de seus colaboradores, especialmente por serem processos regulados pelo Estado.

Em meio às discussões acerca de educação e ao trabalho nas sociedades capitalistas observam-se visões múltiplas da sociedade sobre os jovens nesse universo de relações. Essas visões, muitas vezes se contradizem, se complementam e se sobrepõem. Os jovens, em certo momento, são vistos como provocadores de problemas que necessitam ser enfrentados; noutro segmento vulnerável que precisa ser velado. Coexiste a ideia de juventude como fase transitória, como espera da vida adulta ou fundamental da trajetória de vida.

Em uma sociedade marcada por grandes desigualdades econômicas e sociais, a condição juvenil deve ser versada de forma diversa. As desigualdades, por sua vez, se expressam de diferentes maneiras. Além dos aspectos de cor, raça, gênero, idade, orientação sexual que afetam a juventude como reflexo do quadro de disparidades, destacam-se, ainda, os impactos dessas condições na redução das oportunidades de desenvolvimento dos jovens, tais como a falta de acesso a bens e serviços básicos

(saúde, educação, cultura, lazer, etc), além da famigerada exposição à violência e condições de vulnerabilidade.

Ante a multiplicidade de definições, explicações, contendas, entre outras, que moldam o conceito de juventude, é comum a evocação ao uso do termo “juventudes” no plural, que anuncia a necessidade de construir significados que ponderem a disparidade de maneiras de viver e perceber a condição juvenil, que incorpora a diversidade da realidade dos jovens e se forma a partir de dimensões individuais, sociais, culturais, políticas e econômicas. Assim, os diversos entendimentos sobre juventude têm impactado consideravelmente na formulação de políticas públicas. Os significados atribuídos ao conceito constituem e delimitam socialmente o problema da juventude. As políticas públicas devem suscitar respostas, abrindo o leque de possíveis alternativas e instabilidades.

Portanto, falar sobre políticas para a juventude é algo atual no Brasil, ainda que possam ser identificadas iniciativas dirigidas ao segmento desde meados de 1938, com a criação da Organização Nacional da Juventude (ONJ)⁴. É somente a partir do final da década de 1990, e precisamente, nos últimos anos do século XX, que a temática se firma como um problema político central, transformando-se em pauta relevante para a sociedade e para algumas ações governamentais. Souza (2006) sustenta que:

O marco inicial do discurso dos organismos internacionais sobre a juventude pode ser localizado, no entanto, no ano anterior: 1985, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz” (Resolução 34/151 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1979). Os temas principais do discurso já estavam presentes na Resolução da Assembleia Geral, de novembro de 1985, que recomendava aos governos, órgãos das Nações Unidas e organizações não governamentais, em particular as organizações juvenis, que se esforçassem em aplicar as então firmadas “diretrizes para a planificação de novas medidas e adoção de medidas complementares adequadas na esfera da juventude”. (SOUZA, 2006, p. 68).

Por esse raciocínio, é inegável o papel dos movimentos sociais protagonizados pelos jovens na conquista das liberdades democráticas e garantias universais de direitos na década de 1980⁵, contribuindo para a construção de uma nova noção de cidadania no Brasil. A promulgação da CF/1988 apresenta novos protagonistas da vida social, fortalecendo o papel da sociedade civil na formulação de políticas públicas e no controle social.

Nos últimos 15 (quinze) anos, o número de programas e projetos federais voltados para a juventude aumentou expressivamente. No período entre 1995 e 2003, o número saltou de 03 (três) para 33 (trinta e três) iniciativas (SPOSITO; CARRANO,

4. Instituição de âmbito nacional e caráter paramilitar criada durante a Era Vargas, determinava que todas as instituições de educação cívica, moral e física existentes no país deveriam se incorporar e subordinar à organização. Esse projeto, porém, foi duramente combatido em razão de seu caráter excessivamente disciplinador e militar. Foi sucessivamente reformulado, mantendo-se até 1945 apenas como um movimento de caráter cívico, voltado para o culto dos símbolos nacionais.

5. Com o fim da ditadura civil/militar, o movimento estudantil voltou às ruas para defender suas bandeiras históricas e a consolidação da democracia no país. Em 1984, a União Nacional dos Estudantes, participou ativamente da campanha das “Diretas Já”, com manifestações e intervenções nos principais comícios populares daquele período.

2003). Quanto aos conteúdos e foco das políticas, ainda é observada uma mudança expressiva, que pretendeu alcançar o jovem infrator, o esportista e o trabalhador, fomentando principalmente o ensino profissionalizante.

A partir da década de 1990, novas dinâmicas passaram a influenciar a construção da agenda política para a juventude. Pode-se observar cada vez mais políticas e iniciativas que vão além da lógica do controle social, prevenção de delito e inserção laboral, incorporando respostas mais amplas às demandas da juventude, como o direito e o incentivo à participação política e social, à autonomia, à cultura, ao espaço público e ao meio ambiente. Tais aspectos apontam para a importância da inclusão pelo enfoque do desenvolvimento integral nas políticas de juventude ou outras políticas direcionadas aos jovens.

Nesse panorama, a juventude passa a se configurar como um dos segmentos sociais de atenção nas políticas públicas. O ECA é um marco no processo desse reconhecimento das crianças e de uma parcela dos adolescentes como sujeitos de direito e de demandas políticas.

Com a aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei n.º 8.742, de 07 de dezembro de 1993, posteriormente materializada na Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), estabeleceu-se a criação do Sistema Descentralizado e Participativo da Assistência Social, o qual se constitui também em ações na área da adolescência e da juventude como segmento social vulnerável. (BRASIL, 1993, 1994).

Entre 1990 e 2004, iniciativas pontuais passam a colocar a juventude na pauta de ações do Estado brasileiro, tendo o debate sobre as políticas públicas obtido alcance nacional, com a realização da Semana Nacional da Juventude pela Câmara dos Deputados, e a elaboração do Relatório Preliminar da Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude (CEJUVENT)⁶. Essa Comissão foi destinada a acompanhar e a estudar propostas para o segmento, bem como a instituir um grupo interministerial encarregado das políticas para a juventude. Em 2004, criou-se o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)⁷, que mapeou e diagnosticou ações governamentais voltadas para a juventude e propôs metas para o segmento.

O ano de 2005 foi significativo para a consolidação de ações governamentais para esse segmento da população, com a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), composto pelo governo e por membros da sociedade civil, que tinha entre suas atribuições formular e propor diretrizes voltadas para as políticas de juventude. Uma das primeiras políticas decretadas foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado por intermédio da Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, com objetivo de proporcionar a formação integral dos jovens, com as dimensões: formação básica, qualificação profissional e o estímulo à participação cidadã. (BRASIL, 2005).

6. Comissão Especial destinada a acompanhar e estudar as propostas de políticas públicas para juventude.

7. Decreto de 20 de outubro de 2003, institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A realização das Conferências Nacionais de Juventude, em 2008 e 2011, resultaram em diálogos entre Municípios e Estados brasileiros, culminando com a consolidação da dimensão legal da política de juventude, e aprovação do Estatuto da Juventude. Esse Estatuto contém os princípios e as diretrizes que orientam o Poder Público a criar e a organizar políticas para jovens entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade, notadamente quando instituiu o direito à educação e à profissionalização, ao trabalho e à renda. (BRASIL, 2013).

O regulamento preceitua que todo jovem tem direito à educação de qualidade, em todos os seus níveis, adaptado às suas necessidades e especificidades. A educação básica é obrigatória e deve ser oferecida gratuitamente a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade adequada, conforme prescreve a Carta Magna de 1988.

A educação básica de qualidade também é um direito garantido pelo Estatuto da Juventude. O jovem tem direito, também, à educação profissional e tecnológica. As escolas e universidades, define o estatuto, devem formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive a programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens.

O Estatuto da Juventude define também como devem se desenvolver ações do poder público para garantir ao jovem a profissionalização, o trabalho e a renda, além da oferta de emprego compatível com o horário de trabalho e estudo, bem como a prevenir contra exploração do trabalho juvenil. Para adolescentes com idades entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos, vale o disposto no ECA e em leis específicas. Ressalta, ainda, a importância de políticas afirmativas e como elas devem se expandir pelo ensino superior em instituições públicas, propiciando financiamento e assistência estudantil, bolsas de estudo e transporte escolar. Também são destacadas as necessidades de jovens negros, do campo, indígenas e com deficiência física e mental. É garantida a liberdade de organização dos estudantes e a sua participação efetiva para a gestão democrática das escolas de ensino básico e universidades. (BRASIL, 1990, 2013).

Em âmbito local⁸ e regional⁹, também são encontrados avanços e desafios no que se refere às políticas de juventude. Assim como em âmbito federal, nas últimas décadas tem-se a formulação de políticas focadas na implantação de projetos e programas de juventude e em espaços de participação institucional abertos ao público juvenil. Os municípios brasileiros dependem, entretanto, de recursos das políticas federais, e conseqüentemente, em âmbito local, a autonomia na formulação de projetos públicos foi prejudicada.

Parte considerável dos programas previstos pelas políticas nacionais se concretiza nos municípios, dada a maior proximidade com os grupos e movimentos sociais e

8. O SISMUD tem a finalidade de articular, integrar, organizar e coordenar as atividades relacionadas à prevenção de uso abusivo de substâncias entorpecentes, à atenção e reinserção social de usuários e dependentes, bem como à repressão ao tráfico de drogas de Natal/RN.

9. Decreto Estadual n.º 20.046, de 21 de setembro de 2007, instituiu o Comitê Estadual de Políticas Públicas Voltadas para a Juventude (Coejuv). É órgão permanente para gestão e monitoramento das políticas públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Norte para a juventude. In: Governo Civil do Governo do Estado. Decreto Estadual n.º 20.026.

organizações não governamentais, à medida que apresentam condições propícias para iniciativas participativas e criativas, a exemplo do Projovem Adolescente¹⁰. Assim, o papel da juventude é considerado cada vez mais reconhecido como de fundamental importância ao processo de desenvolvimento de qualquer país do mundo. A Organização das Nações Unidas (ONU) deu exemplo ao eleger o ano de 2010 como o Ano Internacional da Juventude, com o objetivo de encorajar o diálogo e a compreensão entre gerações e estimular os jovens a promover o progresso com ênfase nas metas do desenvolvimento do milênio.

No Quadro 04, são apresentados os avanços da agenda juvenil, no Brasil e no mundo, e alguns fatos que marcaram a Política Nacional de Juventude desde a sua criação em 2005:

| Ano | Marcos Políticos da Juventude no Brasil |
|------|--|
| 2005 | Lançamento do Projovem |
| 2007 | Lançamento do Projovem Integrado |
| 2007 | Brasil sedia a 1ª Reunião Especializada da Juventude do Mercosul |
| 2008 | 1ª Conferência Nacional de Juventude |
| 2008 | 1º Pacto pela Juventude |
| 2008 | Brasil sedia a 4ª sessão da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul |
| 2009 | Brasil sedia a 2º Encontro de Parlamentares Ibero-Americanos de Juventude |
| 2010 | Brasil avoca presidência da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul |
| 2010 | 2º Pacto pela Juventude |
| 2010 | Aprovado o Projeto de Emenda Constitucional da Juventude |
| 2010 | Ano Internacional da Juventude |
| 2010 | Brasil sedia a Pré-Conferência das Américas e Caribe |
| 2010 | 1ª Conferência Mundial de Juventude realizada no México |
| 2010 | 1ª Mostra do Projovem Urbano |
| 2010 | Brasil passa a integrar a Organização Internacional da Juventude |
| 2010 | Brasil assume a Vice-presidência da Organização Internacional da Juventude na 15ª Conferência Ibero-Americana de Ministros e Responsáveis de Juventude |
| 2011 | Encontro de Alto Nível da Organização das Nações Unidas sobre a Juventude |
| 2011 | Aprovação do Estatuto da Juventude pela Câmara Federal |
| 2011 | 2ª Conferência Nacional de Juventude |
| 2013 | Sanção do Estatuto da Juventude pela presidenta Dilma Rousseff |
| 2013 | Lançamento do Programa Estação Juventude |
| 2013 | Lançamento do Plano Juventude Viva |
| 2013 | Lançamento do Participatório |
| 2013 | VI Bienal de Jovens Criadores da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa |
| 2013 | Criação do Comitê Interministerial da Política de Juventude |

Quadro 04: Marcos políticos da juventude no Brasil e no Mundo (2005-2013)

Fonte: Elaboração própria adaptado de Brasil (2017).

A inclusão da juventude no debate político é um dos desafios da democracia.

10. O Projovem Adolescente é um dos quatro eixos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, lançado em setembro de 2007, pela Presidência da República do Brasil. In: Secretaria do Governo. Projovem.

Mesmo diante dos avanços das políticas apresentadas no quadro, as diversas noções sobre juventude no Brasil se refletem em ações governamentais, em parte como pontuais e difusas entre os ministérios. Elas contemplam modelos democráticos e participativos, inclusivos e de afirmação de direitos e autonomia dos jovens como modelo de tutela, assistenciais ou exclusivamente voltados para a capacitação do jovem para o mercado de trabalho. Entre esses tem-se: Brasil Alfabetizado e o Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (BRASIL, 2005).

Considera-se, portanto, que as discussões sobre políticas de juventude devem incluir também aspectos relacionados à capacidade de os governos incorporarem a participação juvenil na proposição, elaboração e avaliação de políticas gerais e programas. A criação de espaços participativos com capacidade de incidência nas políticas públicas é uma demanda recorrente da sociedade civil, mas a abertura ao público juvenil nesses espaços tradicionais ainda é recente.

Mais uma vez encontra-se um terreno permeado por diversas concepções que pouco ajudam a entender as motivações e barreiras à participação social da juventude brasileira. Assumir os jovens como indiferentes ou esperar grande aderência da juventude às formas de participação política tradicionais, como partidos políticos ou espaços de participação institucionalizados, não agrega aspectos necessários para entender a complexidade das *nuances* da participação juvenil e seu papel na construção de uma sociedade democrática. Os espaços tradicionais tendem a ser percebidos como muito distantes da realidade cotidiana dos jovens. (LÂNES, 2006; SAFATLE, 2012).

Assim como falamos de “juventudes” no plural, a colaboração juvenil também se expressa de diversas maneiras, seja através da participação institucional em conselhos e fóruns promovidos pelo poder público local ou nacional, seja por intermédio de formas com enraizamento na comunidade local, nas relações mais próximas aos jovens. Ao mesmo tempo, é necessário atentar para a mobilização juvenil em contextos informais e transitórios e para o crescente papel que exercem em meio às novas tecnologias de informação e comunicação.

Pensar a relação do jovem com o mundo do trabalho vai muito além da elaboração de estratégias para sua inclusão no mundo do trabalho. Entender as motivações juvenis, os desafios impostos à educação e a atual estrutura desse universo de trabalho é fator determinante para uma análise dessa relação. Se por um lado o trabalho, para os jovens, está relacionado com a busca de emancipação financeira que possibilite acesso ao consumo e ao lazer, não podemos ignorar que para a grande maioria dos jovens brasileiros trabalhar é imprescindível a sua sobrevivência pessoal e familiar.

A ampliação e a consolidação, na última década, do investimento em políticas sociais de inclusão resultaram em grande mobilidade social, redução expressiva da pobreza, inclusão de milhões de brasileiros no mercado de consumo, ampliação do emprego formal e queda do desemprego e da desigualdade de renda do trabalho.

Apesar de os indicadores¹¹ sociais e econômicos apresentarem nítida melhora em anos passados, indica também que a condição de trabalho sofreu profundas alterações, impactando, consideravelmente, os jovens que entram atualmente no mercado de trabalho.

As mudanças estruturais das relações salariais, empreendidas fundamentalmente durante a década de 1990, se caracterizaram pela flexibilização das modalidades de contrato de trabalho na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e pela geração de postos de trabalho sem proteção social e trabalhista, configurando um mercado de trabalho mais propenso à precariedade, rotatividade e instabilidade. Para, além disso, uma análise mais detalhada explicita que a queda observada no nível de desemprego e no crescimento do emprego formal não se traduz em aumento de renda e estabilidade. Um, quase 80% dos postos de trabalho gerados pertencem ao setor terciário da economia, que utiliza mais as modalidades especiais de contrato de trabalho flexível 72%. Dois, a maior parte dos postos de trabalho criados a partir do movimento de formalização do vínculo empregatício na década de 2000 é de baixa remuneração (ALVES; CORSI, 2010).

Aliada a essa reestruturação econômica, presenciamos uma forte transformação tecnológica, que redefine constantemente as demandas do mercado por especializações baseadas no componente saber, produzindo impacto na carreira profissional dos trabalhadores. Ainda que os jovens mais vulneráveis sejam os maiores afetados pelas reestruturações econômicas, a dinâmica do mercado de trabalho afeta aqueles de todas as classes sociais, produzindo um sentimento relacionado ao medo de sobrar. (NOVAES, 2006).

Entretanto, é também necessário refletir sobre a natureza do trabalho. Além da tradicional produção fabril de bens físicos, a sociedade capitalista se apoia mais na produção de bens imateriais, como informação e conhecimento. As dinâmicas produtivas se tornam complexas e diversificadas, demandando novos perfis de profissionais, cuja criatividade e capacidade de adaptação superam o conhecimento operacional e especializado. O trabalho envolve mais e mais a necessidade de articular ideias, inovar, produzir e gerenciar conteúdo.

As novas formas de produção impactam também na necessidade de reinventar o conceitual relacionado ao trabalho, seja pela indução contínua a novas ocupações, seja pelas modalidades de emprego formal, autônomo, virtual ou pontual.

Destarte, a educação diante das mudanças econômicas assumiu um caráter de responder às exigências do mundo do trabalho, em detrimento de possibilitar a formação de um verdadeiro cidadão, que ao se tornar adulto, adquiri os critérios gerais de desenvolvimento do caráter.

11. Informações do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) divulgadas pelo Ministério do Trabalho mostram que foram criados 2,52 milhões de empregos com carteira assinada em todo ano de 2010, o que representa recorde histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jovens são sujeitos com necessidades, potencialidades e demandas singulares em relação a outros segmentos etários. Requerem estruturas de suporte adequadas para desenvolver sua formação integral e também para processar suas buscas, para construir seus projetos e ampliar sua inserção na vida social. Os processos constitutivos da condição juvenil se fazem de modo diferenciado segundo as desigualdades de classe, renda familiar, região do País, condição de moradia rural ou urbana, no centro ou na periferia, de etnia, gênero etc. Em função dessas diferenças, os recursos disponíveis resultam em chances muito distintas de desenvolvimento e inserção.

A participação precoce do adolescente no mercado de trabalho tem provocado muitos questionamentos, dificultando e interferindo na implementação de políticas específicas voltadas para o trabalho do jovem. Sem ressaltar que as políticas públicas educacionais não possuem uma centralidade quando o assunto é educação, servindo-se, muitas vezes, às práticas imediatistas e assistencialistas, que não combatem de forma mais incisiva as vulnerabilidades que os jovens passam como a dificuldade de acesso à educação e ao trabalho.

Em vários momentos, o desemprego se tornou uma condição iminente para os jovens com a qual se deparam constantemente em sua trajetória de vida. A flexibilização de direitos trabalhistas, a terceirização, a precarização do trabalho, a rotatividade, os baixos salários e a exigência de altos níveis de capacitação, são algumas das características das mudanças no mundo do trabalho e que afetam os jovens em sua tentativa de integração social e emancipação.

A juventude contemporânea vive um contrassenso, pois apesar de desfrutar de vantagens educacionais, se comparada às gerações anteriores, vê o valor de seus diplomas despencarem no mercado, isto é, observa-se um tempo de capacitação escolar cada vez mais amplo, enquanto que há menores chances de disputar um posto de trabalho e ganhos condizentes com sua formação. Desse modo, a passagem da dependência para integração plena na sociedade, elemento central da transição para a vida adulta, torna-se cada vez mais nebulosa. Os jovens até experimentam autonomia em alguns aspectos da vida, mas seguem num estado prolongado de semidependência em relação à família, na medida em que as condições para uma emancipação completa não se efetivam. (CANESCHI, 2015).

Resultado disso, a juventude tem experimentado um mal-estar profundo com um modelo social que a rejeita, a deixa vulnerável e lhe tira garantias de um futuro com direitos. Os caminhos da política institucional ecoam como lentos e pouco eficientes para os jovens, de modo que sua “confiança nos governantes” é decrescente. Cada vez mais percebemos a descrença em relação às instituições estatais incapazes de lhes conferir garantias.

Não sem razão, em junho de 2013, o Brasil passou por momentos marcantes com intensas e extraordinárias manifestações de movimentos sociais, protagonizadas,

especialmente, pela juventude que foi às ruas para protestar. De início, as manifestações eram contra o aumento das tarifas de transporte público, mas, posteriormente, se transformaram em insatisfação generalizada. As pautas foram ampliadas e incluíram outros temas, como: as reivindicações pelo direito à saúde e educação públicas; as denúncias de gastos considerados excessivos com a Copa do Mundo de Futebol; as manifestações de repúdio contra a corrupção; e a votação da proposta emenda constitucional que alterava os poderes do Ministério Público.

Diante do caráter estrutural da exploração e da opressão, a juventude brasileira tem sido protagonista na luta contra a retirada de direitos sociais e trabalhistas, contra o retrocesso na educação, saúde e demais políticas públicas. Certamente, estas mobilizações contribuirão para formar uma nova geração de lutadores do povo que assumirá o compromisso de completar a redemocratização da sociedade brasileira. E isso não ocorre sem a apresentação de um projeto político pautado em reformas estruturais e que dialogue com o nível de consciência das massas.

REFERÊNCIAS

ALVES, G., & CORSI, F. L. (2010). Precarização do trabalho e nova precariedade salarial no Brasil na década de 2000 – Da tessitura da redundância à intermitência da contingência salarial. In: E. Toledo & J. Neffa, **Trabajo y Modelos Productivos en America Latina** (pp. 231-258). Buenos Aires: CLACSO.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Bointempo, 2010.

AZEVEDO, M. A. de. & SILVA, L. L. S. (2016). **Trajetórias e percursos das políticas públicas para (jovens e) adultos no Brasil e algumas interfaces com Portugal**. *Olh@res*, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 124-144, novembro 2016. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/440/220>>. Acesso em: 29 de novembro de 2017.

BERNARDO, M. H. **Trabalho duro, discurso flexível**: uma análise das contradições do toytismo a partir da vivência dos trabalhadores. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

_____. **Lei n. 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, 16 jul.1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

_____. **Lei n. 8.742, de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, 08 dez.1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

_____. **Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União, 6 de ago 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência

Social. **Política Nacional de Assistência Social** (Pnas/2004). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. **Conselho Nacional de Juventude**. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/>>. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

CACCIA-BAVA, A. (et. all.). (2004). **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras.

CANESCHI, L. **A saída da Casa dos pais e a transição para a vida adulta**: trajetórias de jovens no Rio de Janeiro. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. 2015.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Fierbach, Bruno Bauer e Max Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Boitempo Editorial, São Paulo, 1986, p. 27-28.

NOVAES, R. **Juventude e sociedade**: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida (2), 2006.

OLIVEIRA, R. de. **Empresariado industrial e educação brasileira**: qualificar para competir. São Paulo: Cortez, 2005.

SAFATLE, V. (2012). **A juventude perdeu o medo do capitalismo**. (G. Z. Beatriz Macruz, entrevistador): Disponível em: <<http://www.outraspalavras.net/2012/07/03/safatle-juventude-perdeu-medo-do-capitalismo/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

SANTOS, R. R. (2010). **Breve histórico do ensino médio no Brasil**. Anais do Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia, Ilhéus, Brasil.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do Educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do Educador**: Dever o Estado, tarefa da Universidade. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1996.

SILVA, L. L.S.; AZEVEDO, M. A. Reforma Educativa a partir do ano 1990: implementação na América Latina e Caribe, e particularidades brasileiras. **HOLOS**, Natal, Ano 28, Vol 2. 2012, p.250-260. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928>>. Acesso em: 27 de novembro de 2017.

SOUZA, R. M. de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SPOSITO, M.; CARRANO P. C. R. (2003). **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. n. 24, Dez, 2003. p.24-39.

O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO RIO GRANDE DO NORTE: ALGUMAS REFLEXÕES

Suerda Maria Nogueira do Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal/Rio Grande do Norte

José Moisés Nunes da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal/Rio Grande do Norte

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal/Rio Grande do Norte

RESUMO: A temática do artigo são as políticas públicas para a educação profissional no Brasil. O objetivo é discutir o Programa Brasil Profissionalizado como uma política pública para a implementação da educação profissional na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte. A pesquisa é de caráter exploratório-descritiva, tendo como fio condutor a dialética. As fontes de informação são bibliográfica (Souza (2006), Kuenzer (2006), Colombo (2009) e Santos (2012), entre outros) e documental (leis e decretos). Discute-se a educação profissional no Brasil no contexto das políticas públicas educacionais do governo Lula da Silva, a configuração do Programa Brasil Profissionalizado e as primeiras ações no Rio Grande do Norte. Infere-se que no

Brasil as políticas públicas para a educação são políticas de governo e, como tais, sofrem descontinuidade; que o Programa Brasil Profissionalizado se insere nessa lógica; e que no Rio Grande do Norte esse Programa ainda não se materializou.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais no Brasil, Educação Profissional, Programa Brasil Profissionalizado.

ABSTRACT: The theme of the article is public policies for professional education in Brazil. The objective is to discuss the Professionalized Brazil Program as a public policy for the implementation of professional education in the state education network of Rio Grande do Norte. The research is exploratory-descriptive in nature, with dialectics as its guiding thread. The sources of information are bibliographical (Souza (2006), Kyenzer (2006), Colombo (2009) and Santos (2012), among others) and documentary (laws and decrees). Professional education in Brazil is discussed in the context of the educational public policies of the Lula da Silva administration, the configuration of the Professionalized Brazil Program and the first actions in Rio Grande do Norte. It is inferred that in Brazil the public policies for education are government policies and, as such, they suffer discontinuity; that the Brazilian Professional

Program is part of this logic; and that in Rio Grande do Norte this Program has not yet materialized.

KEYWORDS: Public Policies, Public Educational Policies in Brazil, Professional Education, Professional Brazil Program.

1 | INTRODUÇÃO

A Revolução de 1930 marca, no Brasil, a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o fim da economia baseada no modelo agrário-exportador e o início do processo de industrialização, baseado no fortalecimento do setor de bens de produção e, em consequência, a instituição de políticas públicas e de políticas educacionais, sobretudo no que diz respeito à reformulação do aparelho estatal, a regulamentação das relações trabalhistas e a formação e qualificação dos trabalhadores por meio da educação profissional.

Foi graças ao modelo nacional-desenvolvimentista de Vargas que a política econômica passou a valorizar, definitivamente, o mercado interno integrado, pela remoção das barreiras tributárias existentes entre as regiões do país, o que favorecia a diversificação dos ramos industriais até então existentes, através do processo de substituição de importações¹ – produzindo no país o que antes era importado do exterior – e o processo de urbanização.

A fim de atender às necessidades de qualificação da mão de obra requerida pela diversificação das atividades produtivas, os liceus industriais assimilaram a função de escola profissional e pré-vocacional, adequada às faculdades e aptidões das classes menos favorecidas.

Na década de 1940, identifica-se o embrião da valorização do ensino técnico no Brasil, com a instituição da Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei nº 4.037, de 30/01/1943 – e, ao longo dos anos 1960-1980, as escolas técnicas federais ganharam um novo impulso formando quadros técnicos condizentes com o emergente mercado de trabalho, buscando manter harmonia com a estratégia de desenvolvimento adotada pelo regime civil-militar e atender aos interesses do capital.

A partir da década de 1990, as políticas educacionais brasileiras estiveram fortemente influenciadas pela tríade neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, em associação subalterna ao capital internacional, sendo necessário adaptar objetivos e estratégias para atender às novas exigências.

Na primeira década dos anos 2000, o crescimento econômico experimentado pela economia brasileira, colocou em destaque na agenda nacional o tema da qualificação dos trabalhadores e, conseqüentemente, a educação profissional e tecnológica (EPT) assumiu uma posição central, com a instituição de diversos programas, entre eles o Programa Brasil Profissionalizado.

Por isso, o objetivo deste trabalho é discutir o Programa Brasil Profissionalizado

1. Este processo marcou a história da industrialização brasileira até meados da década de 1950.

como uma política pública para a implementação da educação profissional, particularmente, na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte. Para tanto, buscou-se compreender como as políticas públicas educacionais foram materializadas, notadamente, no âmbito da educação profissional e como elas contribuíram para a implantação desse Programa.

Na construção dessa análise e, conseqüentemente, para alcançar o objetivo, realizamos uma pesquisa de caráter exploratório-descritiva, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito, bem como estudar as características de determinado fenômeno (GIL, 2002), tendo como fio condutor a dialética.

As fontes de informação são bibliográficas, como autores que discutem a temática, como Souza (2006), Kuenzer (2006), Colombo (2009) e Santos (2012), entre outros, e documentais (leis e decretos).

É importante ressaltar que este artigo é resultado parcial de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, cujo objetivo é analisar os desafios da implantação de 10 Centros de Educação Profissional na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte.

O trabalho está organizado em três seções, além desta Introdução e das Considerações Finais: a primeira, discute os conceitos de políticas públicas e políticas públicas educacionais; a segunda, conforma a educação profissional no Brasil no século XXI; e a terceira, configura o Programa Brasil Profissionalizado na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte.

2 | POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

As reflexões sobre as ações do Estado – o que faz ou deixa de fazer – faz parte da história humana desde a Antiguidade e, ao longo dos séculos e em consequência do próprio desenvolvimento das sociedades, esses estudos foram se aperfeiçoando, buscando conscientizar a população em torno das interferências estatais na vida social.

Com o processo de globalização, do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, os estudos de políticas públicas se sedimentaram, contribuindo para o planejamento das ações do próprio Estado enquanto promotor das demandas específicas da sociedade, assim como das empresas privadas e até mesmo do cidadão.

Políticas públicas compreendem o conjunto de ações, nas mais diversas áreas (saúde, educação, segurança, habitação, reforma agrária, etc.) criadas pelo Estado, em prol da sociedade ou segmentos dela, promovendo impactos diretos nos direitos e deveres desse público. (SANTOS, 2012). Ou seja, são ações estatais com objetivos definidos, geralmente envolvendo vultosas aplicações de recursos públicos, que mediam as relações do Estado com a sociedade e permitem identificar o que o governo

pretende fazer e avaliar o que realmente faz.

Como apontam Souza (2006) e Pase (2012), as políticas públicas podem ser de quatro tipos, distinguidos a partir de seus respectivos conteúdos e meios de implementação: políticas distributivas (alocam bens ou serviços a frações da população ou região, como os programas de renda mínima), políticas regulatórias (estabelecem imperativos, como o código de trânsito), políticas redistributivas (de caráter mais universal, como o sistema tributário) e políticas constitutivas ou de estruturadoras (normas e procedimentos sobre os quais devem ser formuladas e implementadas as demais políticas públicas).

Além dessas tipologias, as políticas públicas, considerando o modo como são formatadas e implementadas, podem ser classificadas como políticas de Estado (as resultantes de articulações e disputas, de caráter mais duradouras e consolidadas em períodos que ultrapassam um mandato de governo, tais como a política nacional do idoso e a legislação previdenciária) ou como Políticas de Governo (as baseadas nas ideologias dos governos, geralmente limitada à durante do mandato de seus formuladores, a exemplo da definição de alíquotas tarifárias para um determinado setor da economia e a assinatura de cooperação científica e tecnológica). (SANTOS, 2012; PASE, 2012).

Já as políticas públicas educacionais “[...] nada mais são do que as políticas públicas originadas na área do Estado referentes à educação e que terão impacto direto na sociedade, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista social” (SANTOS, 2012, p. 20). Ou seja, dizem respeito às decisões governamentais que incidem sobre a educação escolar, tais como construção de escolas, formação docente, planos de carreiras e valorização dos profissionais da educação, gestão escolar, etc.

No Brasil, a educação escolar está organizada em níveis (educação básica, composta de três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior) e modalidades de educação, entre elas a educação profissional, a qual vem se apresentando como políticas de governo, materializadas por meio de programas, tais como a Reforma da Educação Profissional do governo Lula da Silva (2003-2010); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); o Programa Brasil Profissionalizado (PBP); e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC).

Por isso, a educação profissional no país tem a marca da descontinuidade, já que, a cada sucessão de governo, programas são instituídos com base em uma releitura das ações governamentais anteriormente promovidas, expondo as disputas em torno das regulamentações na área, entre forças conservadoras, que defendem a qualificação estreita e vinculada ao mercado de trabalho, e forças progressistas, que advogam uma formação mais ampla.

3 | A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XXI NO BRASIL

Em 2003, o governo Lula da Silva (2003-2010) promoveu, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) dois seminários nacionais: 1) Ensino Médio: construção política; e 2) Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, nos meses de maio e junho, respectivamente.

O Seminário do Ensino Médio, tinha por objetivo delinear políticas para uma reforma desse ensino, de maneira a possibilitar a universalização e consolidação dessa etapa da educação básica, além de construir um projeto ético, político e pedagógico de ensino médio de qualidade, comprometido com as diferentes necessidades sociais e culturais da população. Já o Seminário da Educação Profissional objetivava a reorientação da política nacional de educação profissional e a busca de sua materialização, fortalecendo o desenvolvimento científico e tecnológico, a socialização do saber e da cultura e a geração de emprego, trabalho e renda. (BRASIL, 2004a).

Com base nas discussões encetadas no Seminário da Educação Profissional, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)/MEC (nova denominação dada à SEMTEC), elaborou, em abril de 2004, o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*, no qual estabeleceu os pressupostos específicos que deveriam alicerçar a compreensão e as práticas da educação profissional e tecnológica no país. (BRASIL, 2004b). Esse documento, aliado aos embates em torno da revogação do Decreto n. 2.208/1997, pavimentou a efetiva sanção do Decreto n. 5.154/2004, que revogou aquele e instituiu uma nova reforma para a educação profissional no país, restaurando a possibilidade da oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico, em um mesmo currículo.

De acordo com esse Decreto, a educação profissional passou a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de: a) formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio; e c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004c).

Particularmente para os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio, estabeleceu que fossem desenvolvidos em articulação com o ensino médio, de forma: a) *integrada* – destinados aos egressos do ensino fundamental, com matrícula única para cada estudante; b) *concomitante* – para quem esteja cursando o ensino médio e deseje complementá-lo com a formação técnica, podendo ocorrer na mesma escola ou em instituições de ensino distintas (pressupõe, portanto, matrículas distintas para cada curso); e c) *subsequente* – para quem já concluiu o ensino médio. (BRASIL, 2004c).

Com efeito, as escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, atualmente, Institutos Federais de Educação, passaram a ofertar cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio, fundamentados em um currículo consubstanciado na politecnicidade marxiana (educação intelectual, educação física

e instrução tecnológica; união da educação com o trabalho produtivo), na escola unitária gramsciana (articulando a formação geral com a formação profissional) e na indissociabilidade do trabalho (como princípio educativo), ciência, tecnologia e cultura, e, conseqüentemente, caminhar na direção de uma formação humana mais completa, integral.

De fato, o Decreto nº 5.154/2004 restabeleceu a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional (que estavam apartados por força do Decreto nº 2.208/1997, no governo Fernando Henrique). No entanto ela não se revelou como prioridade para o governo Lula e, sim, como uma das estratégias de oferta de cursos técnicos de nível médio, uma vez que o próprio Decreto apenas se limitou a admitir a forma integrada, facultando às escolas articular os ensinos médio e técnico em um mesmo currículo, o que faz emergir questionamentos sobre a real possibilidade de integração trazida por ele.

Ademais, os programas focais lançados, no âmbito da educação profissional, após a sanção desse Decreto – Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), Projeto Escola de Fábrica e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) – também reforçam que a integração não seria mesmo prioridade, e que, diferentemente da perspectiva formativa dos cursos técnicos integrados – formação integral –, esses programas acabam reforçando a lógica da formação pragmática, utilitarista, vinculada diretamente ao mercado de trabalho.

Assim, concordamos com Kuenzer (2006), quando assevera que, o que se tem de fato, tanto no governo Fernando Henrique quanto no governo Lula da Silva, são continuidades de políticas de educação profissional minimalistas que legitimam a formação precarizada por meio de estratégias e dimensões pedagógicas que atendam ao regime de acumulação, cujas formações se fundamentam na flexibilidade, polivalência e empreendedorismo, buscando forjar a inclusão dos trabalhadores em trabalhos precarizados.

Esse também é o entendimento de Oliveira, ao afirmar:

O privilegiamento de uma formação mais pragmática, em detrimento de uma formação mais complexa, é proposital. Semelhantemente a outros programas governamentais, busca-se a mínima formação necessária para esses trabalhadores inserirem-se no mercado de trabalho, de forma a suprir as necessidades do capital, para a realização de tarefas de pouca complexidade, mas fundamentais ao processo geral de produção capitalista e de acumulação do capital. (OLIVEIRA, 2005, p. 258).

Um alento a essa política de educação profissional precarizada, funcional para a conformação dos trabalhadores em postos de trabalho de menor importância, veio em 2007, com a criação do Programa Brasil Profissionalizado, pelo fato de se propor a estimular o ensino médio integrado à educação profissional no âmbito das redes estaduais de educação.

Todavia, a retomada da negação a esse tipo de oferta educacional – ensino

médio integrado – veio com o governo Dilma Rousseff (2011-2016), por meio da Lei nº 12.513/2011, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Técnico e Emprego (PRONATEC), ancorado no discurso da ampliação da qualificação profissional, por meio da oferta de cursos de **formação inicial continuada (FIC)**, nas mais diversas áreas produtivas e articuladas com as políticas de geração de emprego e renda, a serem desenvolvidos em instituições públicas e privadas, com financiamento público. Esses cursos são de curta e variável duração e têm a finalidade de capacitar, aperfeiçoar e atualizar estudantes e/ou trabalhadores, independentemente de sua escolarização, que desejam (re)inserir-se no mercado de trabalho de maneira rápida, ou seja, são cursos aligeirados que possuem o viés de uma formação estreita, pragmática, utilitarista.

Em 2017, o governo Michel Temer² (2016-2018) aprofundou ainda mais a negação da oferta de ensino médio integrado, através de duas ações: a instituição do MEDIOTEC e a reforma do ensino médio.

A primeira, um projeto inserido no PRONATEC, é voltada para a oferta de **cursos técnicos concomitantes ao ensino médio**, destinados aos estudantes matriculados no ensino médio nas redes públicas de educação, preferencialmente no 2º ano.

Esses cursos, com duração de um a dois anos, são executados em parceria com instituições públicas e privadas de ensino médio, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino (concomitância interna) ou em outra (concomitância externa), com aulas no contraturno, e o estudante terá duas matrículas (uma do ensino médio e outra do ensino técnico), e ao final dos cursos receberá dois certificados de conclusão. Esse tipo de oferta também precariza a educação profissional uma vez que, por um lado, não há sintonia ético-política-metodológica entre os dois cursos e, como tal, nega ao estudante uma formação unitária e, por outro, obriga esse mesmo estudante a despendar um esforço material e intelectual para dar conta dos cursos.

Já a reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, organizou o currículo do ensino médio em uma Base Nacional Comum Curricular e cinco itinerários formativos (I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional) (BRASIL, 2017), implicando, entre outros, na redução no número e na carga horária das disciplinas que até então compunham o currículo escolar; na privatização da escolarização no ensino médio por meio de parcerias público-privadas; na não garantia da escolha pelos estudantes de seu itinerário formativo; e da possibilidade de profissionais com “notório saber” atuarem como professores no itinerário V.

Essa reforma traz profundas consequências para a organização da educação profissional no país, e para o próprio ensino médio, pois a partir dela não faz mais sentido se falar em curso técnico integrado ao ensino médio, nem na forma concomitante, uma vez que a formação técnica substituirá parte do ensino médio, por ser um dos

2. Temer era vice-presidente de Dilma Rousseff e assumiu a presidência, em 2016, após o afastamento da titular por um controverso processo de impeachment.

itinerários formativos.

Enfim, constatamos que a educação profissional no século XXI no Brasil, sobretudo com a reforma que esfacela o ensino médio, tem caráter de uma formação mínima, precária e limitada, principalmente para os filhos da classe trabalhadora, cujo direito a uma formação básica comum e completa para a leitura crítica do mundo e para a atuação como cidadão integrado dignamente à sociedade, lhes são negados.

4 | O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE

O PBP foi instituído pelo Decreto nº 6.302/2007, no governo Lula da Silva, com a finalidade de estimular, nas redes estaduais de educação, o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. (BRASIL, 2007a).

Vale ressaltar, que as redes estaduais de educação, oferecem, predominantemente, o ensino médio na forma propedêutica, isto é, um curso de formação geral cujo objetivo é preparar o estudante para prosseguimento dos estudos no ensino superior. Tanto é assim, que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – dispõe que os Estados incumbir-se-ão de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem e, conforme referenciamos acima, a formação técnica e profissional passará a ser um dos itinerários formativos do ensino médio.

De acordo com o referido Decreto nº 6.302/2007, são objetivos do PBP, entre outros:

- a. desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- b. propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- c. fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância; e
- d. incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007a).

Como podemos depreender, esses objetivos evidenciam a tentativa do governo federal em, por um lado, promover a integração do ensino médio com a educação profissional nas redes estaduais de educação, através da oferta de cursos técnicos

integrados condizentes com os arranjos produtivos locais e regionais e, por outro, fomentar a expansão de matrículas, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

Nesse sentido, concordamos com Colombo (2009), quando afirma que as concepções do PBP apresentam uma perspectiva democrática, uma vez que sugere uma formação voltada a preparação para o mundo do trabalho, buscando a materialização das normas já contempladas no arcabouço jurídico-normativo da educação profissional (LDB/1996 e Decreto nº 5.154/2004), tendo como foco principal a elevação da escolaridade e o incentivo para o retorno dos jovens e adultos a escola.

Ainda de acordo com o referido Decreto, caberia ao MEC coordenar a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do PBP e, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disciplinar os procedimentos para apresentação de propostas pelos Estados, o Distrito Federal e os Municípios e acompanhar a execução físico-financeira dos convênios celebrados entre esses entes federados e o MEC/FNDE. (BRASIL, 2007a).

Segundo o FNDE, a meta prevista para o PBP era investir R\$ 900 milhões nos anos de 2008 a 2011, com a perspectiva de atender 750 escolas em 500 municípios, 800 mil alunos, capacitar 14 mil professores e construir 2.500 laboratórios, entre os quais o de física, química, biologia, matemática e informática. (BRASIL, 2007b).

Para a concretização dessa meta e regular a assistência financeira no âmbito do PBP, o FNDE, por meio da Resolução CD/FNDE nº 62/2007, estabeleceu as diretrizes para a elaboração das propostas, a orientação acerca da promoção do desenvolvimento e reestruturação do ensino médio integrado à educação profissional e estabeleceu os itens passíveis de financiamento (modernização dos espaços físicos escolares, por meio de construções, reformas ou ampliações, inclusive quanto a pertinência na escolha e distribuição das localidades contempladas, aquisição de acervo bibliográfico, mobiliário e desenvolvimento de gestão e formação de professores. A contrapartida assegurada pelos Estados seria a infraestrutura de obras, manutenção do funcionamento das escolas contempladas pelo Programa e a criação e/ou adequação do quadro docente, sobretudo para as disciplinas específicas da educação profissional. (BRASIL, 2007b).

Quanto à materialização do PBP, os Relatórios de Gestão elaborados pela SETEC/MEC, revelam que, no período de 2008 a 2011, vinte e quatro das vinte e sete unidades da federação fizeram adesão ao Programa, contabilizando um investimento total de, aproximadamente, R\$ 1,9 bilhão, mais do que o dobro da meta inicial do governo. O Estado do Rio Grande do Norte foi contemplado com R\$ 124,1 milhões.

É importante ressaltar, que a oferta de cursos técnicos na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, como nos demais Estados da Federação, teve início na década de 1970, por força da lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692/1971 –, mas foi descontinuada no final da década de 1990, após a sanção da LDB/1996, ficando essa modalidade de educação a ser ofertada somente pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, hoje Instituto Federal de Educação Ciência

e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Não obstante a capilaridade do IFRN, as demandas educativas no âmbito da educação profissional no Estado, impôs a retomada dessa oferta pela rede estadual. Assim, em 2006, o Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP), iniciou a oferta de cursos técnicos nas formas integrada e subsequente ao ensino médio, como também pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), com cursos de Manutenção e Suporte em Informática e Gestão Empresarial. (SEEC/RN, 2015).

Ainda em 2006, o Estado do Rio Grande do Norte lançou um projeto piloto, na perspectiva da implantação da educação profissional integrada ao ensino médio nas seguintes escolas estaduais: Francisco Ivo, Edgar Barbosa e José Fernandes Machado, em Natal; Prof. Abel Freire Coelho, em Mossoró; e José Fernandes de Melo, em Pau dos Ferros, porém não conseguiu a efetivação das ofertas, devido à falta das condições materiais necessárias à sua execução, sobretudo quanto à contratação do corpo docente para as disciplinas técnicas dos cursos. Essas unidades educacionais somente começaram a ofertar cursos técnicos em 2009, já no âmbito do PBP.

Os recursos recebidos pelo Estado do Rio Grande do Norte – R\$ 124,1 milhões – oriundos dos quatro convênios (dois firmados em 2008 e dois em 2009) decorrentes de sua adesão ao PBP, tinha como meta ambientar/reformar 109 escolas estaduais de ensino médio, para que pudessem ofertar cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio; adquirir equipamentos para três núcleos de educação a distância; adquirir acervo bibliográfico e equipamentos para a composição de laboratórios técnicos e científicos, além da realização de três seminários para a formação dos profissionais que atuariam nessas escolas e da construção de 10 Centros de Educação Profissional e Tecnológica (conforme Quadro 1), cada um com capacidade para atender 1.200 estudantes, totalizando 12.000 matrículas na educação profissional. (SEEC/SUEP/RN, 2015).

| CENTRO | LOCALIDADE | CURSOS |
|---|-------------------------|--|
| Centro Estadual de Educação Profissional Prof. João Faustino Ferreira | Natal – Pitimbu | Téc. em Meio Ambiente Téc. em Nutrição e Dietética |
| Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos | São Gonçalo do Amarante | Téc. em Edificações Téc. em Segurança do Trabalho |
| Centro Estadual de Educação Profissional Ruy Antunes Pereira | Ceará-Mirim | Téc. em Administração Tec. em Energia Renovável |
| Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra | Parnamirim | Téc. em Informática Téc. em Manutenção e Suporte em Informática |
| Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa | Mossoró | Téc. em Meio Ambiente Téc. em Nutrição e Dietética |

| | | |
|--|------------------------------|---|
| Centro Estadual de Educação Profissional Professor Hélio Xavier de Vasconcelos | Extremoz | Téc. em Administração Téc. em Recursos Humanos |
| Centro Estadual de Educação Profissional Professora Maria Rodrigues Gonçalves | Alto do Rodrigues | Téc. em Informática Tec. em Energia Renovável |
| Centro Estadual de Educação Profissional Tecnológica | Natal – Parque dos Coqueiros | A definir |
| Centro Estadual de Educação Profissional Tecnológica | Macaíba | A definir |
| Centro Estadual de Educação Profissional Tecnológica | Assú | A definir |

Quadro 1: Centros de Educação Profissional Tecnológica do Rio Grande do Norte, por localização geográfica e cursos a serem ofertados.

Fonte: SEEC/SUEM/RN (2017).

Centro Estadual de Educação Profissional de Ensino Médio em Tempo Integral Profissional Professor João Faustino Ferreira Neto Dessa forma, o Estado pretende ampliar sua oferta de educação profissional, buscando promovê-la com eficiência e qualidade, oportunizando aos estudantes sua formação para melhor inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, concordamos com Kuenzer (2007, p. 45), quando afirma que “[...] A melhoria das condições de sucesso e permanência dos estudantes depende de uma série de investimentos, tendo em vista a qualidade do ensino: em equipamentos, em ampliação de espaços físicos, na qualificação permanente dos professores.”

As metas estipuladas foram parcialmente concretizadas. Das 109 escolas previstas para receberem reformas e/ou ampliação, apenas 53 foram concluídas, das quais 20 foram transformadas em escolas de educação profissional, enquanto as demais (33) permaneceram como escolas de ensino médio; a aquisição de equipamentos e acervo bibliográfico foram também executadas parcialmente, sendo o produto distribuídos entre as escolas contempladas com o Programa; quanto ao desenvolvimento da gestão e formação dos profissionais para educação profissional, apenas um seminário, dentre os três programados, foi realizado; e em relação à construção dos 10 Centros de Educação Profissional, sete já foram concluídos e estão em funcionamento desde 2017, em tempo integral, e a expectativa é de que os outros três comecem a funcionar em 2018. (SEEC/SUEM/RN, 2017).

Como podemos perceber, o PBP está, de fato, contribuindo para a expansão da educação profissional na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte. Para tanto, o governo do Estado vem desenvolvendo esforços para construir um quadro de professores, especialmente no que se refere às disciplinas do eixo tecnológico e, assim, materializar o currículo integrado dos diversos cursos técnicos oferecidos, resultando, decisivamente, na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise promovida verteu sobre os conceitos de políticas públicas e de políticas públicas educacionais e, particularmente no Brasil, sobre a educação profissional brasileira no século XXI, nomeadamente o PBP no Estado do Rio Grande do Norte.

Compreendemos que o processo de criação de políticas públicas, sejam elas de Estado ou de governo, envolve prioritariamente os governos, pois são neles que as discussões e reivindicações emanam e se configuram em ações práticas que vão impactar toda a sociedade ou parte dela.

Inferimos, também, que no Brasil, as políticas públicas educacionais, em todos os níveis, etapas e modalidades ocorrem de forma descontínuas, em razão de serem caracterizadas como políticas de governo, e não haver um movimento, inclusive da sociedade civil organizada, para transformá-las em políticas de Estado.

Particularmente, a educação profissional tem sido campo de disputas entre educadores progressistas, que defendem a perspectiva de uma formação integral que possibilite ao estudante não apenas se inserir no mundo do trabalho como também prosseguir estudos no ensino superior, e forças conservadores, que a enxergam na lógica de uma formação pragmática, utilitarista, associada ao mercado de trabalho.

Em linhas gerais podemos considerar que as ações de modernização e expansão da educação profissional nas redes estaduais de educação promovidas com recursos financeiros do governo federal, por meio do PBP, se materializaram, pois, o volume de investimento dispensado aos Estados foi mais que o dobro do inicialmente previsto.

A rede estadual de educação norte-rio-grandense conseguiu viabilizar a expansão da educação profissional com o apoio do PBP, com a construção de 10 Centros de Educação Profissional e reforma/ampliação de 53 escolas, além de adquirir equipamentos, mobiliários e acervo bibliográfico para todas elas. As dificuldades enfrentadas referem-se, sobretudo, à constituição do quadro de professores das disciplinas técnicas. Mesmo assim, vem desenvolvendo esforços que contribuam para a formação dos estudantes, com qualidade.

Enfim, destacamos que a possibilidade da descontinuidade da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede estadual do Rio Grande do Norte é uma realidade, em decorrência da reforma do ensino médio atualmente promovida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento à sociedade**: retorno da SEMTEC/MEC às instituições da sociedade civil e política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. Brasília, DF: SEMTEC/MEC, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: SEMTEC/MEC, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_

publicas.pdf. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 22 dez. 2009.

_____. **Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução FNDE/CD n. 062, de 12 de dezembro de 2007**. Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibmlink.php?numli nk=1-164-34-2007-12-12-62>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o FUNDEB, a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 mar. 2017.

COLOMBO, Irineu. **Brasil profissionalizado**: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_brasil_profissionalizado.pdf. Acesso em: 03 jun. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), p. 877-910, out. 2006.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 15, n. 44, p. 245-266, jan./abr. 2015.

PASE, Hemerson Luiz. Políticas públicas e infraestrutura: a agenda do setor elétrico brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.6, n.2, p. 107-127, maio/ago. 2012.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Questões polêmicas de políticas e legislação educacional**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SEEC. **Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025)**: proposta preliminar. Natal, 2015.

SEEC. Subcoordenadoria de Educação Profissional. Natal, **Relatório de gestão**. 2015.

SEEC. Subcoordenadoria de Ensino Médio. Natal, **Relatório de gestão**. 2017.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

CENÁRIOS DO CONTEXTO EDUCACIONAL: GÊNERO, INFÂNCIA E (IN) DISCIPLINA

Francieli Arlt Lopes

Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI
Itajaí/Santa Catarina

RESUMO: A escola é uma das instituições privilegiadas para a formação de meninos e meninas, outra finalidade a ser destacada, é a domesticação dos corpos, pois atua como um dispositivo disciplinar. Nesse sentido, este estudo problematizou o fenômeno da (in) disciplina a partir de suas possíveis relações com as distinções de gênero que são (re) produzidas na e pela escola. O caminho metodológico constitui-se de pesquisa bibliográfica e observações em distintos momentos em uma instituição de ensino. Evidenciou-se uma reprodução de preconceitos e hierarquias que estabelecem meninos e meninas, em lugares diferenciados, pois a escola continua formando sujeitos obedientes e pacíficos, meninos fortes e meninas frágeis, mesmo, que em alguns momentos, elas também desobedeçam às regras impostas socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Gênero. Escola. (In) Disciplina.

ABSTRACT: The school is one of the privileged institutions for the formation of boys and girls, another purpose to be highlighted is the domestication of bodies, as it acts as a

disciplinary device. In this sense, this study problematizes the phenomenon of (in) discipline from its possible relations with the gender distinctions that are (re) produced in and by the school. The methodological path consists of bibliographical research and observations at different times in an educational institution. There has been a reproduction of prejudices and hierarchies that establish boys and girls in different places, because the school continues to form obedient and peaceful subjects, strong boys and frail girls, even that at times, they also disobey the socially imposed rules.

KEYWORDS: Childhood. Genre. School. (In) Discipline.

1 | INTRODUÇÃO

A construção da infância na modernidade está diretamente articulada à criação de instituições para sua educação. Entre essas instituições, destaca-se a escola, que exerce um papel central na constituição de um novo modo de se relacionar com as crianças, pois com um espaço próprio para a educação dos pequenos, as relações entre eles e os adultos se modificaram. Nesse sentido, se pode estabelecer uma relação estreita entre escola e infância, já que esta tem sido uma das instituições privilegiadas para educar meninos

e meninas, que além de objetivar a mediação do conhecimento, também expressa como uma de suas principais finalidades a domesticação dos seus corpos. Ante o exposto observa-se que a escola funciona como um dispositivo disciplinar, onde são desenvolvidos estratégias e métodos objetivando a formação de um indivíduo mais obediente e comportado. Para Foucault (1987), a escola enquanto instrumento de coerção, ajustamento dos alunos ao que a sociedade exige e/ou acredita, estabelece uma relação vertical do poder entre professor e aluno. Em todo momento, o poder dos professores, seja na sala de aula, no conselho de classe ou nas reuniões de pais e mestres coloca o aluno na posição de um “réu” com direito a defesa que não terá nenhum valor perante o “júri”. A palavra do professor é sempre a última e soa como um veredito final e irrevogável.

A indisciplina é um problema que atinge a todas as escolas e geralmente é considerada por educadores como uma das maiores preocupações educacionais. Essa questão, entretanto, não se encontra dissociada de outras problemáticas sociais, tais como as de classe, raça e gênero. No entanto, este estudo, propôs o recorte em uma discussão mais especificamente voltada para o estudo dos aspectos que relacionam os problemas da (in) disciplina, que perpassam as relações de gênero na escola.

Ariès (1981), explica que durante a Idade Média não existia um “sentimento de infância”, pois a criança vivia misturada aos adultos, não havendo, inclusive, diferença quanto a vestimentas, jogos, atividades, aprendizagens e até mesmo em relação ao trabalho, eram vistas como um pequeno adulto; gradativamente ela foi sendo valorizada em si mesma, mas a partir de uma visão que considerava a infância como a idade da imperfeição. A partir do século XV, as relações entre os adultos e as crianças modificaram-se como consequência da criação de um espaço adequado para a educação. Por meio dessa criação foi possível “construir saberes a respeito da infância e promover na infância determinados saberes” (NARODOWSKY, 2001, p. 56). Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que conhece nela a necessidade de afeto e proteção (NARODOWSKI, 2001). A construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para ela.

Ariès (1978) descreveu posturas frente à criança que ao longo dos séculos foram inspirando práticas e instituições – como o colégio, que, movido pela instituição da disciplina, fortaleceu o interesse psicológico e a preocupação moral em relação à criança. Se no primeiro sentimento (a paparicação), os defeitos da criança são objetos de hilaridades (merecendo complacências), no segundo (a moralização) merecem correção e interferências. Se a imperfeição da criança devia ser corrigida, nada melhor para isto do que a disciplina, a severidade (OLIVEIRA, 1989).

A partir de apontamentos teóricos, quanto às práticas desenvolvidas na escola, se percebe que a intenção é de fazer com que as crianças sejam comportadas, disciplinadas e obedientes. Na instituição investigada não foi diferente, pois parte significativa do tempo eram utilizadas para chamar a atenção, vigiar e controlar o

comportamento de meninos e meninas, tanto dentro, como fora da sala de aula. Foram presenciadas diferentes formas e tentativas de controlá-los (as), entre elas: castigos, ameaças, punições, repreensões quanto ao que é correto para os meninos e não para meninas, vigilância, práticas constantemente usadas na tentativa de garantir a ordem e a disciplina. Cabe registrar que não percebi, no currículo investigado, distinção entre os métodos utilizados em termos de gênero. Entretanto, ficou muito evidente que os desvios em relação à norma disciplinar cometidos por alunos e alunas são tolerados de forma diferente. Parece haver a ideia de que as meninas são mais disciplinadas, comportadas, caprichosas e obedientes, o que faz com que elas tenham privilégios em relação aos meninos em determinadas situações. Apesar dessa noção de obediência feminina no currículo pesquisado, salvo algumas exceções, elas não se demonstraram tão “santinhas” assim! Pois, meninas também burlam as regras disciplinares e constroem outros modos de ser criança no ambiente escolar. Esses modos mostram a incompatibilidade da infância contemporânea com as estratégias disciplinares de uma instituição moderna: a escola.

O interesse pela temática surgiu a partir da experiência enquanto docente numa instituição situada na cidade de Porto União-SC. Em várias oportunidades pude observar situações intrigantes no que diz respeito ao comportamento de meninos e meninas. Tanto no que se refere ao comportamento, como, por exemplo: *um aluno de 6 anos de idade que se recusou a tomar o lanche em uma caneca porque ela era cor-de-rosa, e quando questionado, disse: “rosa não é cor de macho, professora”*. Este foi um dos exemplos de várias situações vivenciadas e que começaram a fazer parte do meu cotidiano e que despertaram o interesse pela temática.

No intento de observar as formas utilizadas no currículo investigado para disciplinar as crianças e as relações de gênero, este estudo apoiou-se em observações, enquanto professora da turma do primeiro ano. Cabe destacar que os dados não foram coletados nesta turma, pois não foi selecionado uma turma específica, nem alunos, nem professores (as), mas sim, situações através das quais pudessem vir a contribuir com a temática apresentada. Neste caso, aqui se encontram as impressões de uma professora observante.

Como referencial teórico destaca-se Ariès (1978) e (1981), Loro (2011), Foucault (1987), (1993) e (1997) e Aquino (1996). Os dados coletados serão apresentados a partir de episódios, os quais estarão arrolados com o referencial teórico já mencionado, entre outros apresentados no corpo do texto.

A Escola é um dos lugares onde, segundo Foucault (1987), o poder de domesticação se faz presente. Instituição de dominação onde as ordens são inquestionáveis no intuito de chegar a uma “forma” desejada, coerente para um sistema social e econômico vigente e autoritário. Para tanto, o sistema escolar possui regras e estratégias para o controle dos corpos, se caracterizando como uma instituição de poder do Estado para o controle social. Essa perspectiva está presente no capítulo “corpos dóceis” do livro *Vigiar e Punir* de Michael Foucault (1987). O autor expõe que

“é dócil um corpo que pode ser [...] transformado e aperfeiçoado”. (FOUCAULT, 1987, p. 118). O aprimoramento é alcançado por meio de um adestramento contínuo através do que denomina “a arte de talhar pedras” (p. 120): a busca da disciplina, tendo com prerrogativa a atenção ao detalhe e a continuidade.

Segundo Foucault (1987, p. 120), “a disciplina é uma anatomia política do detalhe”. Com isso o autor reforça o papel da minuciosidade e do detalhe para o controle. Acrescenta ainda que “para o homem disciplinado [...] nenhum detalhe é indiferente”. Com base nessas ideias, o autor nos conduz ao pensamento de que incorporado ao controle das minúcias pode estar inserida em uma crítica no sentido de como a escola está organizada. O controle está focalizado na conservação da disciplina por meio de uma atenção contínua a todos os detalhes, onde o (a) aluno (a) é privado de pensar, criticar, ou seja, de ser um sujeito ativo dentro do processo educativo. Para Mészáros (2005, p.55) “[...] a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de generalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”. O autor ainda ressalta que “muitas escolas podem causar um grande estrago”, merecendo ser chamadas de “formidáveis prisões”.

Para Foucault (1987), a escola enquanto instrumento de coerção, ajustamento dos alunos ao que a sociedade exige e/ou acredita, estabelece uma relação vertical do poder entre professor (a) e aluno (a). Em todo momento, o poder dos docentes, seja na sala de aula, no conselho de classe ou nas reuniões de pais e mestres coloca o aluno (a) na posição de um “réu” com direito a defesa que não terá nenhum valor perante o “júri”. A palavra do (a) professor (a) é sempre a última e soa como um veredito final e irrevogável. Nesse sentido, a disciplina apresenta-se como uma exigência, que se não cumprida implica em punições, ou seja, escola e professores (as) exigem um comportamento adequado para todos e todas, sendo este uniforme e padrão, o qual Foucault (1987) denomina de “escala do controle”.

Passos (1996, p. 123) acrescenta:

Os processos dicotômicos, que marcam a forma como as escolas estão organizadas, vão construindo nas salas de aula uma cultura disciplinar que rompe com as formas de mover-se, de falar, de estar, cultivadas no espaço do cotidiano da vida das crianças fora da escola. Entrar para a escola significa renunciar à diversidade desse espaço, adentrando num espaço organizado para que todos os alunos sejam iguais, para que todos aprendam do mesmo jeito, no mesmo ritmo.

A escola é uma instituição paradoxal e contraditória, pois, ao mesmo tempo em que se converge para alguns fins, se orienta para outros, ou seja, a escola é desenvolvida para a formação intelectual, pessoal e social do homem e da mulher, no entanto tem se encaminhado no decorrer dos anos para a opressão, submissão e moldagem dos mesmos. É também contraditória quando segrega e homogeneiza tanto o comportamento, quanto as atitudes e o próprio aprendizado. Quando utiliza os mesmos métodos avaliativos sem levar em consideração às especificidades de cada indivíduo e, ao mesmo tempo segrega esses mesmos alunos por melhores e piores,

ou seja, bons e ruins. A disciplina é um elemento essencial para a educação, tendo como princípio a disciplina enquanto organização e objetivação de ideias, e não como o termo é pejorativamente conhecido, pois o maior objetivo da educação não vem a ser o de formar pessoas dóceis e domesticadas, mas sim pessoas questionadoras, críticas e construtoras do conhecimento.

2 | O CENÁRIO INVESTIGADO

O cenário investigado é composto por alunos e alunas que frequentam a rede pública e municipal de uma instituição de Porto União-SC. Com turmas relativamente pequenas, formada por 13 alunos (as) no máximo, no entanto, em sua grande maioria apresentavam problemas de (in) disciplina, fenômeno problematizado neste estudo, observado pelo viés das relações de gênero e poder que são (re) produzidas na e pela escola.

Como exposto na introdução, a coleta de dados foi realizada a partir de observações enquanto professora do primeiro ano, em situações e momentos distintos, dentro e fora da sala de aula, os quais serão apresentados através de episódios e, estarão arrolados com o referencial teórico já mencionado, entre outros apresentados no corpo do texto. Cabe ressaltar que neste estudo se encontram as impressões de uma professora observante.

Primeiro Episódio

Na fila, um menino pergunta para a professora: *“posso tomar água?”* A professora de imediato responde: *“Não, não pode! Volte já para o seu lugar na fila e permaneça de boquinha fechada”*.

Quem vai querer ficar sem recreio? Cada um no seu lugar! Boquinha fechada! Silêncio! Organizem essa fila! Joana, até você conversando? Estas e outras imposições eram ouvidas diariamente, proibições, ameaças e negações eram práticas comuns e constantes na instituição investigada. Em distintos momentos, demandava-se que as crianças tivessem esses comportamentos. Talvez pelo fato de a escola ser uma instituição disciplinar, precisa-se garantir um silêncio absoluto. Como aponta Veiga Neto (2014) na obra Foucault e a Educação, em sua análise das prisões e das escolas, o silêncio se constitui em importante marca das instituições disciplinares. Nelas, os indivíduos devem falar baixo ou manter absoluto silêncio. Com o intuito de disciplinar, utilizavam-se “horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos” (FOUCAULT, 1997, p. 106). Mais do que manter uma ordem, o objetivo é criar um “indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele” (FOUCAULT, 1997, p. 106). “[...] A questão disciplinar é uma

das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar [...] o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos”. (AQUINO, 1996, p. 40). No currículo investigado, ao se dizer que “*não pode, volte para o seu lugar na fila e permaneça de boquinha fechada*”, pretende-se instituir um ambiente disciplinado, condicionando o comportamento da criança, e para se conseguir esse ambiente, uma das estratégias observadas foi o autoritarismo, como também demonstrado no próximo episódio.

Segundo Episódio

Ao entrar na sala de aula do segundo ano, no intuito de emprestar um material da professora regente da classe, percebi a turma toda em silêncio realizando uma atividade, o que, diga-se de passagem, não era tão comum assim! Conhecendo a “fama” desta turminha, tomei a liberdade de comentar: “que calmaria, me parecem que estão bem concentrados (as)...”. De imediato a professora responde: “*Também... dei uns berros que estão com medo até agora, não deu pra ouvir na sua sala? E já avisei, ou se comportam ou os meninos não vão jogar bola e as meninas ficarão sem parque*”.

Gritos e ameaças são práticas utilizadas como um modo de controlar/disciplinar as crianças. No trecho relatado acima, utiliza-se a ameaça como um meio para garantir que os (as) alunos (as) permaneçam calados (as), caso contrário serão punidos (as) de alguma forma. Para Aquino (1996) a indisciplina é traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, mau comportamento, desrespeito às figuras de autoridade etc. Talvez, para alguns educadores, este seja o modelo ideal de aluno (a), aquele que apenas obedece, que não tem voz, nem vez. Historicamente, a ameaça tem sido utilizada como estratégia pedagógica para disciplinar as crianças. Está presente, por exemplo, nos livros de literatura clássicos (HILLESHEIM e GUARESCHI, 2007), nos quais se tenta amedrontar as crianças para que elas sejam disciplinadas. Essa ideia da ameaça como forma de manter o controle, baseia-se em um entendimento de que a infância deve ser controlada e subordinada aos adultos (CORAZZA, 2001). Esse pressuposto parece estar presente nas práticas acima mencionadas. Cabe destacar ainda, a visão estereotipada da docente no que se refere às relações de gênero, que me fez pensar como é a prática quando não estão de castigo, meninas não podem jogar bola e meninos não podem brincar no parque? Entretanto, esse não é o único modo de agir para controlar as crianças. Nem sempre as ameaças são acionadas no currículo para garantir a ordem. Outras estratégias também são utilizadas no currículo investigado como se percebe no trecho a seguir.

Terceiro Episódio

Costumeiramente eu acompanhava as crianças até o refeitório, afinal de contas, o recreio é um ótimo momento para observá-los (as), quando possível, aproveitava para conversar com elas sobre assuntos que viessem de encontro com minhas

inquietações. Vendo um grupinho de meninas reunidas, perguntei “o *que mais gostam de fazer em sala de aula?*” Sara se pronuncia rapidamente e diz: “*Deixa eu falar? Já que na sala eu quase nunca falo nada! Até porque, eu gosto de ficar bem quietinha ouvindo as explicações da professora, sentada no meu lugar, como ela sempre fala pra gente ficar.* Ana Letícia complementa, dizendo que “*...eu gosto de obedecer a professora e fazer trabalhinho caprichado, ainda mais sendo menina, a prô sempre fala isso pra gente*”.

Neste breve diálogo, se percebe que a criança age de acordo com aquilo que lhe foi imposto. Ficar quieta ouvindo a professora, sentadinha em seu lugar, sem interromper a aula, e por ser menina, deve realizar com capricho as atividades. Talvez estejamos diante de um modelo de aluno (a) ideal que o currículo anseia. Pode-se dizer que essas meninas operaram uma técnica de si que as fez construir essa identidade. A técnica de si, segundo Foucault (1993, p. 207) é aquela que “permitem aos indivíduos efetuarem certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios”. As técnicas de si, então, são aquelas nas quais os sujeitos fazem algo consigo mesmos, objetivando construir certa identidade. Neste episódio, por exemplo, Sara e Ana Letícia acionam “a técnica do falar de si”. Falam a respeito de si para que eu as veja como uma boa aluna; obediente e caprichosa, boas meninas! Parecem já ter aprendido aquilo que a escola e outras instituições disciplinares esperam delas, e agem de acordo com esse referencial. A escola também ensina que é preciso haver um controle dos corpos infantis. À todo momento era chamada a atenção das crianças, inclusive fora da sala de aula, até mesmo na educação física. A obediência e a calma, entre outros fatores, constituem-se numa marca da identidade submissa idealizada pela escola. Por essa razão, correr e ficar em pé são comportamentos que não devem ser adotados, principalmente pelas meninas. Foi possível perceber que elas são mais repreendidas do que eles quando se trata de movimentos, como se percebe no episódio que relato a seguir.

Quarto Episódio

Em um dado momento, optei por fazer minha hora atividade no cantinho da sala de aula mesmo, enquanto a professora de artes assumiu a turma. Estava eu concentrada em minhas atividades até que a fala dela me chamou atenção: “*...agora que vocês já ganharam o desenho da árvore, devem pintá-la em homenagem ao seu dia, cada um no seu lugar, apenas colorindo. De que cor é a copa? E as crianças respondiam: verde. Que cor é o tronco? Marrom. Quem vai pintar mais bonito, os meninos ou as meninas?* Por alguns instantes o silêncio e a disciplina se fizeram presentes, até que um dos meninos levanta, pega o desenho de uma coleguinha e sai correndo pela sala. Ela corre atrás dele, até que a professora grita: *Angélicaaaa, já pro seu lugar!* E a menina prontamente obedeceu, enquanto que o menino não foi repreendido e ainda

ficou rindo baixinho.

Outra cena semelhante ocorreu quando as crianças brincavam livremente pelo pátio da instituição e uma das meninas resolveu subir no muro para acompanhar os meninos (de alguma forma eles estavam competindo). Até que uma professora percebeu e falou: “Ágata, *desce já daí, tá querendo se machucar, é? Depois não adianta chorar, vê se isso é lugar de menina*”. Em nenhum momento a fala foi direcionada para os meninos, que também poderiam se machucar e que deveriam aproveitar o tempo e o espaço de outra maneira, os quais continuaram a brincar naquele lugar “impróprio” e, a debochar da menina que prontamente obedeceu a professora.

No currículo investigado, exige-se, de modo geral, que as crianças fiquem sentadas no seu lugar. Seguindo o padrão estabelecido nas instituições disciplinares, é necessário também que haja “em primeiro lugar a distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 1997, p. 121). A escola por sua vez atua com o princípio de que “[...] cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1997, p. 123). Apesar de estarmos diante de uma regra geral, a escola tende a ser mais tolerante quando se trata dos meninos. Assim, se o menino correu atrás de uma menina, apenas ela foi repreendida, enquanto o primeiro continua livre. Do mesmo modo, se meninos e meninas estão brincando em um lugar impróprio, apenas ela foi repreendida. Situações semelhantes a estas foram verificadas diversas vezes na instituição, o que me causava inquietamento e, se agravava por parecer “tão natural”. Talvez isso se deva ao fato da construção social que permeia as relações de gênero, onde se espera que as meninas sejam dóceis e obedientes, que estejam voltadas para a passividade e a submissão. Enquanto que aos meninos compete a força e a coragem. Por diversas vezes me pegava pensando: *será que eu sou a “diferentona” nesta escola?* Como pode, mas a escola ainda estimula e valoriza o comportamento feminino como sinônimo de passividade, fragilidade e obediência. Enquanto os meninos, por sua vez, gozam de uma “aparente liberdade”. Essa representação é encontrada também em outras pesquisas sobre gênero e educação. Como mostram Silva et al. (1999) em pesquisada realizada em várias escolas de educação infantil no país afirma-se que “as meninas são mais controladas [...], já os meninos são mais agitados e não param sentados” (SILVA et al., 1999, p. 215). Estes dados são condizentes com a concepção das minhas colegas, pois para elas “*os meninos são mais agitados, agressivos e relaxados, enquanto as meninas são mais calmas, carinhosas e caprichosas*”. As concepções descritas quanto ao comportamento agitado dos meninos nos remetem ao pensamento de que eles sejam avaliados, na maioria dos casos, de forma negativa. A quietude e serenidade que se espera das meninas, tanto no comportamento quanto no desempenho escolar, ao contrário, faz com que elas consigam certo destaque, pois, de maneira geral, as meninas são reconhecidas como melhores alunas, as mais estudiosas e caprichosas. Entretanto, quando se trata de repreensões, ou seja, quando a menina foge dos padrões estabelecidos, frequentemente são mais repreendidas que os meninos. Do mesmo modo, quando meninos e meninas estão igualmente

quietos (as) e se faz uma avaliação do comportamento de ambos (as), as meninas são consideradas mais sossegadas. Como por exemplo, ao formar a fila a professora anuncia: *“vamos ver a fila mais bonita? A que estiver mais bonita e em silêncio irá sair primeiro para o lanche. Será a fila dos meninos, ou a fila das meninas?”* A esse respeito, Loro (2011), questiona se é natural que meninos e meninas se separem para formar filas. Nesta ocasião, as duas filas ficaram, então, igualmente quietas e a professora, então, concluiu: *“meninas podem sair primeiro”*. Mesmo as duas filas sendo merecedoras, nomeiam-se as meninas como mais quietas. Ao identificá-las dessa forma, acaba-se criando uma realidade na qual as meninas são mais quietas e, por isso, devem ser recompensadas. No entanto, essas premiações e as repreensões dirigidas às meninas, não garantem que elas fiquem mais quietas. Pelo contrário, as meninas mostram que também transgridem as regras escolares, como observado no episódio a seguir.

Quinto Episódio

Sexta-feira, dia do brinquedo, as crianças aproveitam de forma intensa a hora do recreio, em meio aos seus brinquedos preferidos. Nesta ocasião, Bruno estava sentado ao lado do Felipe, quando levanta, pega suas coisas e muda de lugar, pois o colega estava batendo nele porque queria o mesmo brinquedo. Ágata, vendo a cena, levanta de seu lugar, se aproxima do Felipe e o ameaça: *“se bater nele vai se ver comigo!”* E, se dirigindo ao Bruno ela diz: *“pode voltar pro seu lugar, se ele te bater eu bato nele. E não vai adiantar chorar, ele já sabe”*. Ágata demonstra um comportamento diferenciado da maioria das meninas, ela defende seus amigos e amigas, nem que para isso, ela use da força física. Atitude que historicamente tem sido atribuída aos homens, pois eles são considerados mais fortes e agressivos. Entretanto, no currículo investigado, essa menina rompe com essa premissa, pois ela é capaz de coagir um menino e, ao mesmo tempo, determinar que o outro volte ao seu lugar. Ágata não se enquadra dentro dos padrões estabelecidos histórica e socialmente, e, além de transgredir as normas escolares, que afirmam que não se deve bater em um colega, se insurge contra aquilo que a sociedade construiu como sendo uma posição feminina. Ao que se evidencia, esta menina parece ser uma representante da infância pós-moderna. Como afirma Corazza (2001, p. 201), *“por efeitos de todas as práticas sociais de tantos séculos, os infantis já não são mais os mesmos [...]”*. Contudo, essa transgressão que a menina realiza em termos de gênero e de normas escolares faz com que ela, em alguns momentos, seja punida, ora pelos colegas, ora pelas professoras.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este estudo foram elencadas algumas das situações cotidianas e as intervenções docentes na domesticação dos corpos que perpassam as relações de

gênero na instituição investigada.

Historicamente se afirma que as meninas se apresentam mais disciplinadas e comportadas do que os meninos. Entretanto, a pesquisa evidencia que essa distinção não é tão marcada. Ambos (as), em alguns momentos, obedecem ao estabelecido e, em outros, desobedecem às regras estipuladas. Parece-me que, mais do que uma questão de gênero, os escapes em relação às regras disciplinares acontecem em função do modo como as identidades infantis têm sido produzidas na contemporaneidade.

O processo disciplinar apesar de apresentar algumas diferenças dependendo do gênero, incide de forma geral sobre meninos e meninas na tentativa de (re) produzir a obediência. A ideia moderna de infância parte do pressuposto de que as crianças devem estar submetidas ao poder adulto, devem ser disciplinadas e respeitadas (CORAZZA, 2001). Esse parece ser o lema que guia parte significativa das práticas presentes no currículo analisado, onde é nítida as relações de poder, não apenas na relação professor (a) aluno (a), bem como, nas relações de gênero, onde meninos tem mais liberdade e meninas são mais obedientes, ou seja, a escola continua pretendendo formar sujeitos obedientes, pacíficos e ordeiros, meninos fortes e meninas frágeis.

Evidenciou-se uma reprodução de preconceitos e hierarquias que estabelecem meninos e meninas, em lugares diferenciados, o que nos faz pensar no modo como são construídos os estereótipos de gênero desde a mais tenra idade, num primeiro momento fora da escola e posteriormente dentro dela.

Espera-se que as crianças ajam de acordo com um ideal de quietude e de disciplina que corresponda às noções que se construíram historicamente sobre a infância em situação escolar. As crianças escapam ao poder disciplinar, ainda que este tente “estabelecer padrões de normalidade no que diz respeito tanto à infância em geral quanto ao seu agir no campo escolar” (NARODOWSKY, 2001, p. 187). Por esse motivo, os métodos disciplinares utilizados pela escola (como castigos, ameaças, gritos e punições) nem sempre surtem o efeito desejado. Nesse sentido, alunos e alunas criam novos modos de agir ao transgredirem as regras escolares. Esses modos têm sido nomeados, pela escola como indisciplina, falta de limite, desordem e como característicos de uma infância pós-moderna (DORNELLES, 2005).

Tanto meninas como meninos podem ser agitados (as), violentos (as), bagunceiros (as), desrespeitam as regras e se rebelam mostrando a ineficácia das instituições disciplinares para controlar as crianças na contemporaneidade. Pode-se dizer, então, como aponta Deleuze (1992, p. 220), que “encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento”. O que se pode concluir é que a escola não tem conseguido, através de seus métodos disciplinares, fazer com que todas as crianças assumam a identidade infantil obediente para si. Talvez o desafio da escola contemporânea seja possibilitar que os (as) alunos (as) possam experimentar outras identidades, sem que haja uma fixação de um único modo de ser menino e ser menina.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DORNELLES, Leni. **Infâncias que nos escapam**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOCAULT, Michel. **Corpos Dóceis**. In: **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis – RJ: Vozes: 1987.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.
Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online : Mais de 1000 cursos online com certificado
<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19170/analise-do-saber-poder-em-foucault#ixzz3fvkE1jph>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1993.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento?** Algumas reflexões. *Psic. da Ed.*, p. 75-92. São Paulo, n. 25, dez. 2007. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/20037/a-infancia-na-contemporaneidade-e-as-praticas-psicologicas#ixzz3fq9ysYLD>

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna** (trad. Mustafá Yasbek) Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes B. de. **Infância e Historicidade**. São Paulo: PUC/SP (Tese de Doutorado em Educação) Filosofia da Educação, 1989.

PASSOS, Laurizete Ferragut. **A Indisciplina e o Cotidiano Escolar: novas abordagens, novos significados**. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

SILVA, C. A. D. et. al. **Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados**. *Cadernos de Pesquisa*. Sao Paulo: Autores Associados, n. 107, julhol 1999, p. 207-225.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3 ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DIVERSIDADE DE PÚBLICO E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria Aparecida dos Santos Do Nascimento

CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ –
FAG
CASCAVEL

Silvia da Aparecida Cavalheiro

CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ –
FAG
CASCAVEL - PR

RESUMO: As desigualdades sociais e culturais têm contribuído para que parte da população brasileira não conclua seus estudos no Ensino Básico ou não chegue ao Ensino Superior. Embora, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o Ensino Fundamental seja obrigatório, muitos jovens desistem dos estudos para trabalhar devido à falta de recursos financeiros. Tal público, porém, se depara com as exigências do mercado de trabalho e com a necessidade de ingressar em cursos técnicos, circunstâncias essas que levam jovens e adultos a voltarem à escola. A presente pesquisa é motivada por mudanças que ocorreram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir dos anos de 1990, bem como pela disciplina da EJA no curso de Pedagogia, tendo como orientação as Diretrizes que fundamentam o trabalho do professor, observando as metas a serem atingidas por meio do Plano Nacional de Educação. A metodologia deste trabalho é

de cunho bibliográfico e natureza qualitativa, pois apresenta um estudo de leis, documentos governamentais e obras de autores sobre a área, tais como Saviani (1999), Gadoti e Romão (2000) e Marconi e Lakatos (2001). Este artigo é uma pesquisa inicial de teorias que objetivam demonstrar a importância da EJA e de Políticas Públicas que possibilitem o atendimento à população que procura essa modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Jovens e Adultos; Políticas Públicas.

DIVERSITY AND YOUTH EDUCATION POLICIES AND ADULTS

ABSTRACT: The social and cultural inequalities have contributed to the fact that part of the Brazilian population does not complete basic education or does not have access to Higher Education. Although, according to the National Educational Bases and Guidelines Law no. 9394/96, the elementary education is mandatory, many young people quit studies in order to work due to the lack of financial resources. Such public, however, comes across the job market requirements and the need of taking technical courses, circumstances that lead young people and adults to go back to school. The present research is motivated by the changes that

occurred in Youth and Adult Education since the nineties, as well as the subject of Youth and Adult Education from Pedagogy's course. This paper follows the guidelines which support teacher's work, observing the goals meant to be reached by means of the National Education Plan. The methodology of this paper has a bibliographic and qualitative nature, because it presents a study of laws, government documents and authors' books about the area, such as Saviani (1999), Gadoti and Romão (2000) and Marconi and Lakatos (2001). This article is an initial research of theories that aim at demonstrating the importance of Youth and Adult Education and Public Policies which enable the service to the population that seeks this teaching modality.

KEYWORDS: Education; Youth and Adults; Public Policies.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um estudo introdutório sobre os pressupostos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas mudanças a partir dos anos 90 até os dias atuais. Para tanto fundamenta-se em documentos como as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2006), em leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, e em autores que discutem a temática, como Gadoti e Romão (2000) e outros. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois a bibliografia consultada levará o pesquisador a explorar a historicidade do seu tema com as discussões atuais, de certa forma é o contato direto do pesquisador com os estudos já reconhecidos por fontes científicas, segundo Oliveira (2012):

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Pode-se afirmar que grande parte de estudos exploratórios fazem parte desse tipo de pesquisa e apresentam como principal vantagem um estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica (OLIVEIRA, 2012, p. 69).

A partir das referências bibliográficas pretende-se realizar uma análise documental da qualidade do ensino da EJA em vários contextos, considerando os discursos de erradicação do analfabetismo no país. Na sequência, procura-se compreender tais mudanças e retrocessos que regem a Educação de Jovens e Adultos dentro dos ambientes educacionais, já que, por meio da leitura do Plano Nacional de Educação (PNE), verificam-se metas para a EJA, portanto, apresentaremos os objetivos que foram alcançados no decorrer dos dez anos de vigência do plano bem como o que se pretende atingir com ele.

Esta pesquisa utiliza um método dedutivo, “[...] que partindo das teorias e leis, na maioria das vezes prediz a ocorrência dos fenômenos particulares” (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 106). Tomando como exemplos estudos que correlacionam a teoria com a prática nas atividades individuais ou grupais, o objetivo:

[...] da Pesquisa Científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo,

no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 114).

A partir da adoção da técnica da pesquisa com dados qualitativos, será possível o aprofundamento do conhecimento, lapidando-se as informações interpretadas através das leituras de forma que se possa compreender como foi e está a Educação de EJA no país, bem como possibilitará validar com credibilidade os resultados da pesquisa apresentando benefícios como;

1. Possibilidade de congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos (pelos métodos qualitativos);
2. Possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos);
3. Possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
4. Possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
5. Possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

De acordo com informações coletadas com a realização das leituras durante a pesquisa, compreender-se-ão tais processos que levaram à criação das Políticas Públicas para a EJA, levando ao entendimento das possíveis mudanças, e, se estas foram significativas ou não nos últimos anos dentro dos ambientes escolares para os estudantes adultos.

DIVERSIDADE SOCIAL EM QUE OCORRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS POLÍTICAS

As desigualdades sociais e culturais têm contribuído para que determinada parte da população não consiga prosseguir em seus estudos. Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, no artigo 32, o Ensino Fundamental obrigatório, “[...] com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, p. 11). No entanto, parte significativa dos jovens abandonam seus estudos devido à necessidade de buscar mais recursos para melhorar suas condições de vida. Essas pessoas enfrentam dificuldades no momento de competir por uma vaga de emprego ou ingressar em um curso técnico, já que o atual mercado de trabalho exige aprimoramento e qualificação. Diante disso, muitos decidem voltar às salas de aula.

Ao analisar autores e documentos que estabelecem as políticas que fundamentam as melhorias da Educação de Jovens e Adultos no país, fomos surpreendidos com a quantidade de escritos que tratam deste assunto. Como futuros profissionais que seremos, temos o intuito de provocar inquietações nos futuros professores para que reflitam sobre o poder e a ideologia produzidos por seu discurso, de tal modo

que tenham consciência e conhecimento para ensinar sem fugir do que consta nos documentos e leis. Nesse sentido, as práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula devem incentivar os educandos a continuar sua escolarização e socialização na ação do conhecimento com a dinâmica da democratização do saber.

A Educação de Jovens e Adultos surgiu a partir da necessidade de pessoas adultas de adquirirem conhecimentos para desempenharem melhor suas capacidades, seja no trabalho, seja na vida pessoal. Desde então, campanhas foram desenvolvidas para que a Educação chegasse a todos. Pensando na mudança de vida dos cidadãos oportunizada pela apropriação do conhecimento, Lourenço Filho (1948 *apud* BEISIEGEL, 2013), idealizador da Campanha de Alfabetização de Adultos, já antecipava que esta não era só uma necessidade, mas era também uma exigência do mundo do trabalho.

No Brasil Colônia, o ensino tinha um caráter religioso, não voltado para a produtividade no trabalho, pois a maioria dos trabalhadores era composta por escravos. Só em 1925, por meio da Reforma João Alves, ofereceu-se o ensino noturno para adultos, enveredando um conceito de Educação popular, aquela que devia ser oferecida ao povo. Para atender aos interesses de uma classe dominante, em 1930, iniciou-se um movimento contra o analfabetismo, buscando aumentar o contingente eleitoral.

A Educação de Jovens e Adultos diz respeito a adultos que na sua maioria são migrantes de área rurais, que não tiveram oportunidade de escolarização em sua infância; são jovens inseridos na educação de adultos, com Currículo irregular, geralmente em busca de curso supletivo. Atualmente, discorrer sobre alfabetismo e letramento exprimem uma noção de Alfabetização com uma visão empobrecida do Ensino Regular e seus conteúdos mínimos.

A UNESCO difundiu sobre o analfabetismo funcional, a fim de convencer sobre o benefício de se ensinar a ler e escrever, e colocou em destaque o conceito do que é Alfabetização, pois o adulto que está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente com essa complexidade trazem habilidades e dificuldades com maior possibilidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processamentos de aprendizagem. Enfatizando-se sobre os altos índices de evasão e repetência nos programas de Educação de Jovens e Adultos a falta de reciprocidade entre escola e os alunos, são aspectos de exclusão de jovens ou adolescentes da escola regular que funciona com base específicas e com uma linguagem particular a qual deveria ser conhecida por todos que estão inseridos no ambiente escolar, segundo Ribeiro, (2001).

Do mesmo modo, falar de um jovem abstrato não localiza historicamente qual é esse jovem, que convive, pelo menos parcialmente, com pessoas de idade mais avançada em cursos escolares destinados àqueles que não puderam seguir o caminho da escolaridade regular, e que constitui objeto da área denominada “educação de pessoas jovens e adultas”. (RIBEIRO, 2001, pág.19).

O interesse em alfabetizar os cidadãos adultos se deve à falta de mão de obra no mercado de trabalho, possibilitando aos indivíduos a extensão da educação como forma de serem valorizados na sociedade. Esta valorização parte de como será desenvolvido seu trabalho do ponto de vista material e cultural, convertendo assim a uma simples diferenciação geral do trabalho na sociedade, tanto nos aspectos culturais como nos aspectos econômicos do país. Por muitos anos, a Educação de adultos foi tratada no conjunto, sendo a única forma de educação de adultos praticada no país. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2006), o analfabetismo:

[...] foi compreendido como um “mal e uma doença nacional” e o analfabeto como “inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz”. O domínio da leitura e da escrita foi valorizado para a execução das emergentes técnicas de produção industrial, frente ao acelerado processo de urbanização do país (PARANÁ, 2006, p. 17).

Em 1945, houve o fortalecimento dos princípios democráticos com a criação da Unesco, solicitando aos países integrantes esforços no sentido de educar a população adulta analfabeta. Logo depois, foi proposta uma Campanha de Educação de Adultos, abrindo uma discussão sobre o analfabetismo e a Educação de Adultos no Brasil, sendo vista como causa e não como acaso do desenvolvimento. As políticas para EJA sempre estiveram em debate em vários segmentos dos direitos à Educação. Em 1948, quando foi criada a Declaração dos Direitos Humanos, a Unesco já pensava em uma forma de Alfabetização dos Adultos conforme está no Art. 26:

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (UNIDAS, 2016, p. 06).

Em contrapostos a como a Educação era dirigida, em 1950 houve uma crítica sobre como se dirigia a Educação de Jovens e Adultos no país, denunciando o método superficial dos conteúdos e ao material didático como, a elaboração das cartilhas em algumas regiões do país. Tais críticas consolidaram um novo paradigma para a Educação de adultos, referenciando assim um dos principais alfabetizadores como o pernambucano Paulo Freire. De acordo com Soek, Haracemiv, Stoltz (2009):

Os programas de alfabetização popular foram empreendidos em grande parte por alfabetizadores leigos, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos de vertentes populares. Esses diversos grupos de alfabetizadores articularam-se e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiassem e estabelecessem uma coordenação nacional para as iniciativas da sociedade civil (SOEK, HARACEMIV, STOLTZ, 2009, p. 12).

Foi no ano de 1961, com a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação LDB 4021/61, que devido ao grande número de adultos que ainda não

tinham conhecimento nenhum sobre como ler e escrever, dispôs-se em seu Art. 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1961, p. 06).

Com o crescimento industrial, as empresas também deveriam se mobilizar para que seus trabalhadores fossem alfabetizados, estabelecendo-se assim uma obrigatoriedade imposta pelo Governo perante às empresas, conforme consta no Artigo 31:

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta

Obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual

Estabelecer.

§ 2º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação zelar pela obediência ao disposto neste artigo (BRASIL, 1961, p. 06).

Com o Golpe Militar, ocorrido em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que disseminou por todo o Brasil o programa de Alfabetização proposto por Paulo Freire, constituindo assim o início de uma nova etapa na Educação, a chamada “educação bancária”. Paulo Freire criticava esta forma de Educação, para ele, neste tipo de Educação o analfabeto era alguém que não possuía cultura, no qual o conhecimento era depositado numa espécie de banco. De acordo com, Soek, Haracemiv, Stoltz (2009):

Neste momento houve várias mudanç as no campo das políticas sociais, e, em especial na Educação de Jovens e Adultos. Pessoas e grupos que estavam, até então, voltados para os trabalhos de Educação popular foram reprimidos e os responsáveis expulsos do país, entre os quais, Paulo Freire” (SOEK, HARACEMIV, STOLTZ, 2009, p. 15).

Com o Governo militar foram proibidos alguns livros e programas de Alfabetização no país, pois o Governo s  permitia os programas que eram de caráter assistencialista e conservador. A Educação de adultos chegou a ser encerrada em alguns Estados devido a própria pressão do governo. No entanto, isso levou o Governo a lanç ar um novo programa que possibilitasse a erradicação do analfabetismo, então, no ano de 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), este programa demonstrou a necessidade de continuar a escolarização aos jovens e adultos.

Em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 

5.692 de 1971, a qual criava o Ensino Supletivo, que foi, sem dúvidas, o maior realce de inserção escolar daqueles não tiveram apropriação do conhecimento na época certa. Os conteúdos propostos pelo Mobral, consistiam em codificação e palavras preestabelecidas elaboradas da mesma forma para todo o Brasil, um ensino focado apenas em ensinar a ler, escrever e contar, com a finalidade de alcançar tais objetivos, foram criados materiais didáticos como: livros-textos, livro-glossário, livro para exercitar o cálculo e livro do alfabetizador.

Portanto os métodos do Mobral não partiam do diálogo ou da realidade dos que buscavam a Educação, mas sim de lições adequadas ao contexto militar. A capacitação dos profissionais que atuavam na Alfabetização de Adultos era voltada para uma Didática que fizesse com que os trabalhadores desempenhassem melhor suas funções no trabalho, o que motivou a uma Educação voltada ao Modelo Tecnista. Segundo, Soek, Haracemiv, Stoltz, (2009):

No modelo Tecnista, o ensino é representado por padrões de comportamento que podem ser mudados por meio de treinamentos. A aprendizagem consiste num arranjo e planejamento contínuos de esforços (elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimento do mestre e dos colegas, prestígios). É o alfabetizador quem deve dirigir o ensino para assegurar a aquisição dos padrões da leitura, da escrita e do cálculo e prever o repertório final desejado (SOEK, HARACEMIV, STOLTZ, 2009, p. 17).

O Mobral esteve presente por um longo período na História do Brasil, mas em 1985 ele foi extinto, sendo substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que abandonou os programas e passou a ser apoiada financeiramente e tecnicamente por iniciativas não governamentais (ONGs), entidades civis e empresas. Até os dias atuais nos deparamos com professores e alunos que presenciaram este Período na História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Com a Constituição Federal de 1988, a EJA passou a ser dever do Estado, viabilizando parcerias com organizações da sociedade civil e o Estado, municipalizando campanhas com medidas de iniciativas de Alfabetização para Jovens e Adultos, mas com todo esse incentivo a população rural ainda se encontrava com um índice bastante alto de analfabetismo.

Foi no Ano de 1990, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos que apresentou-se a dramática realidade da Educação de Jovens e Adultos no mundo. Este mesmo ano foi considerado pela UNESCO como o Ano Internacional da Alfabetização, intensificando assim uma série de medidas voltadas à Educação dos adultos. Adentrando-se a década de 1990 iniciou-se o Ensino Supletivo, o que de certa forma contribuiu para que muitos educandos evadissem do Ensino Regular indo para esta modalidade com o intuito de acelerar o término dos seus estudos. Foi também nesta década que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, tornando a EJA uma modalidade da Educação Básica nas etapas de Ensino Fundamental e Médio.

Com base na LDB nº 9394/96, no artigo 37, a EJA é “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 14). Com relação ao público atendido pela EJA, trata-se de alunos que trazem consigo uma bagagem de conhecimentos produzidos a partir de experiências vividas na sociedade. Por isso, merecem uma atenção especial do educador, que precisa buscar métodos para contextualizar as situações de aprendizagem de forma significativa, partindo da experiência do próprio aluno e considerando elementos como a cultura, o trabalho e o tempo.

Pensando em melhorias para a EJA, no ano 2000, o Governo Federal criou o Programa Alfabetização Solidária, cujo o objetivo era desencadear a oferta pública de EJA nos municípios, desenvolvendo um trabalho junto às prefeituras viabilizando a continuidade dos estudos dos alunos egressos visando garantir a elevação de escolaridade da população, de forma a mobilizar os municípios a elaborarem projetos solicitando recursos junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para capacitarem seus professores e a também a aquisição de livros intensificando a melhoria da qualidade do ensino da EJA.

Conforme proposto pelas Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, incluindo o Plano Nacional para a EJA – PNE (2001), a modalidade da EJA deve ofertar formação nas oito séries do Ensino Fundamental, reconhecendo a necessidade de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além de proporcionar uma formação específica para os professores que atuam com esses alunos. Para tanto, como forma de incentivar os adultos a procurar a alfabetização, as Diretrizes do PNE também estabelecem a “integração dos programas de Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional aumentando sua eficácia, tornando-os mais atrativos” (BRASIL, 2001). Daí a importância da parceria com as empresas conciliando um horário de maneira que o aluno que tenha interesse pela Educação receba o incentivo das empresas. Neste momento o Governo abre concessões para que as empresas recebam licença para a implantação de Cursos de Formação de Jovens e Adultos dentro do próprio local de trabalho. Assim, percebe-se que esse fato é um diferencial da EJA, que, por ser apropriada às necessidades dos alunos, contribui para que muitos consigam permanecer estudando. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), uma das metas do governo é assegurar:

[...] que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino fundamental, de forma que atenderá à demanda dos órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2001, p. 103).

Com a aprovação do PNE, o objetivo do Governo é erradicar o analfabetismo de jovens e adultos, de forma a “Assegurar, em cinco anos, a oferta de Educação de Jovens e Adultos equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade”

(BRASIL, 2001, p. 100).

Por meio da leitura de pesquisas sobre os contextos do Brasil neste século, identifica-se a presença marcante dos conceitos de integração nacional e diversidade cultural de forma diferenciada nos vários momentos da história brasileira. Como explicado por Amaral (2000), o conceito de integração:

[...] pode ser entendido como sinônimo de homogeneização territorial, cultural e política, e ao mesmo tempo, pode ser compreendido como sinal e possibilidade de enraizamento do homem em seu tempo transitório, para as mudanças possíveis de serem feitas e também possíveis para afirmar a construção dinâmica de sua identidade nos seus vários tempos e em seus mais variados espaços (AMARAL, 2000, p. 3).

O docente que irá trabalhar na alfabetização dos adultos deve considerar que o adulto terá uma imaginação mais rápida no sentido do que se deve aprender, portanto ele encontrará várias dificuldades como, por exemplo: os adultos, pelo fato de sua coordenação estar exposta a outras funções no dia a dia do trabalho podem apresentar dificuldades de desenvolvimento da coordenação motora para desenvolver a escrita, como a elaboração de pequenas palavras, outro fator que o professor pode encontrar dificuldade é de como trabalhar com a inserção de Jovens e Adultos com necessidades especiais.

Tais conceitos como os que estão descritos acima são apresentados pela literatura, nos discursos oficiais, nas decisões a serem tomadas, nas políticas adotadas e nos métodos pedagógicos utilizados nas escolas no que concerne à EJA. No sentido de questionar ou referendar as decisões governamentais democráticas ou autocráticas, e por estarem integralmente ligadas à realidade dos que buscam a educação, compreende-se a importância de apreender as contradições e o movimentos apresentados pela dinâmica da história brasileira, constituída de grande diversidade étnica e cultural, muitas vezes negada em função de políticas estrategicamente integradoras. Como já afirmava Beisiegel (2013), a Educação, especialmente a EJA, tem sido frequentemente vista como um meio de formação de agentes responsáveis pela construção de um futuro almejado.

Outro fator a ser destacado segundo Moraes (2007, *apud* Loch et al., 2009):

É que a EJA sempre se constitui como um espaço ocupado pelos segmentos discriminados da sociedade brasileira. Seja nos anos 40 do século passado, seja no início do século XXI, a EJA sempre trabalhou com os excluídos, com as “minorias”, com os “diferentes” e com as “diferenças”, (LOCH et al., 2009, pag. 92,93).

Um dos ambientes que também a EJA atinge são os espaços socioeducacionais, em que a educação se apresenta como um instrumento de equalização social, com vistas à superação da marginalidade. Dentro desses espaços, porém, também se encontram inseridos jovens com cumprimento socioeducacional, Saviani (1999) destaca que:

Nesse contexto, a Educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar

a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a Educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização [...] (SAVIANI, 1999, p. 16-17).

No entanto, atualmente as políticas públicas para a EJA não são pensadas como forma de acabar com as diferenças, mas sim com interesses que beneficiam a sociedade e os governantes, podemos dizer que a Educação predomina sobre os educandos como compensatória, interpretada assim como equalização social da marginalidade. É por meio da ação pedagógica, explicitada nos discursos políticos, que a garantia da inserção dos indivíduos na sociedade poderá acontecer, porém às vezes falta engajamento e esforços que contribuam para que o educando que cumpre medida socioeducativa encontre apoio para ser inserido no mercado de trabalho, pois pelo fato de cumprir uma medida socioeducativa, este indivíduo carrega consigo uma marca diante dos olhos da sociedade, o que faz dele um ser diferente.

Perante aos discursos políticos, a EJA é vista como uma forma de melhoria de vida para os cidadãos, pois facilita o processo de entrada no mercado de trabalho, oferecendo lhes uma melhor preparação e condições de aprimorarem seus conhecimentos. É preciso oferecer aos cidadãos recursos que possam levar a continuidade dos estudos, sendo assim, é preciso pôr em prática esses discursos, já que estamos diante de uma sociedade globalizada, a Educação lhes possibilitará compreender e acompanhar as mudanças provocadas pela modernidade, instigando-lhes cada vez mais ao aperfeiçoamento de sua instrução. Conforme Pinto (2000):

A educação é um fenômeno cultural. Não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores, etc. [...]. Em outras palavras, a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita. O método pedagógico é a função da cultura existente. O saber é o conjunto dos dados da cultura que se têm tornado socialmente conscientes e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem. Nas sociedades iletradas não existe saber gratificante conservado pela escrita e, contudo, há transmissão do saber pela prática social, pela via oral e, portanto, há educação. (PINTO, 2000, p. 31).

As Políticas Públicas para a EJA precisam contribuir para a prática educativa; e esta Educação necessita ser compreendida como um meio de contribuir para que as taxas de evasão escolar diminuam com o passar do tempo, a partir do incentivo dos pais para que os filhos se dediquem aos estudos, cumprindo todas as etapas escolares. Cumprindo seu papel de mediadora, a Educação deve incitar à reflexão sobre a atuação do ser humano na sociedade, por meio do posicionamento dos educandos nas discussões democráticas.

Ao entrar em contato com a realidade dos estudantes da EJA, reconhecem-se as inúmeras dificuldades enfrentadas por eles. Segundo Gadotti e Romão (2000), os jovens e adultos

[...] trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Falo “de jovens

e adultos” me referindo à “educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que frequentam os programas de Educação de Jovens e Adultos são majoritariamente os jovens trabalhadores (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 31).

No entanto, as políticas educacionais no país não mudaram muito no decorrer dos anos. Para muitos, o ensino na modalidade da EJA não é de boa qualidade, mas, ao frequentar essas aulas, é possível perceber que o trabalho pedagógico do educador em sala faz a diferença para que os educandos possam progredir futuramente. Incentivando-os, o educador poderá despertar a vontade do jovem ou do adulto de chegar ao Ensino Superior, de definir uma perspectiva de carreira profissional, de especialização, com vistas a alcançar um salário mais digno e condições melhores de vida para si e sua família. Faz-se necessária a implantação de serviços estaduais e municipais para firmar o compromisso de atendimento a esse público, cabendo aos profissionais da área a cobrança de políticas que ofereçam a ampliação de oportunidades educacionais como afirma Amaral (2016).

Para tanto, a essa perspectiva educativa faz-se necessário a profunda e continuada reflexão sobre a função social da escola, sobre as intencionalidades presentes na sua dimensão curricular e pedagógica, bem como nas relações sociais e políticas que se constituem no seu cotidiano. Essa escola não se apresenta essencializada e idealizada nas teses científicas e nos documentos oficiais, mas sim, fundamentada e problematizada por essas referências. Vem sendo, cotidianamente, construída pelos gestores, professores, estudantes, pais e mães, comunidades locais e pelos movimentos sociais. À presença afirmativa e universalizada desses sujeitos no espaço escolar – outrora negada – cabe a permanente problematização, reflexão e o fortalecimento da escola pública como espaço de direito, de contradição e de socialização da cultura (AMARAL, 2016, p. 06).

Desta forma percebe-se que existem várias políticas para a EJA, o que falta é um monitoramento de como esta educação chega aos educandos, se é repassada com qualidade, se alcança as necessidades de cada um, de forma que eleve o cidadão ao crescimento e não a uma simples estatística a ser alcançada. Os motivos para a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o próximo decênio devem-se à falta de acompanhamento do executivo para a consecução das metas do PNE 2001-2010, sendo assim, em 20 de Dezembro de 2010, a Presidente da República encaminhou ao Congresso o Projeto de Lei para aprovação do Plano Nacional de Educação para o próximo decênio 2010-2020. A aprovação deste Plano deveria ser encarada como uma estratégia para a Educação, mas a EM nº 33/2010 com base na estrutura do tripé que seria “ Diagnósticos-Diretrizes-Metas” criticou o PNE 2010-2020 pelo fato de uma das bases do tripé o “Diagnóstico” aparentemente não ter sido acompanhada pelo executivo, visto que a mesma era de fundamental importância para o cumprimento das Metas, desta maneira “a Deputada professora Dorinha Seabra Rezende solicitou o envio pelo Ministério da Educação à Câmara dos Deputados do “diagnóstico” da realidade educacional brasileira que fundamenta a proposta encaminhada” PNE, (2014-2024).

Deste modo foi revisto algumas mudanças dentro PNE 2010-2020, tornando

assim:

O projeto de lei do Executivo, enviado em dezembro de 2010, previa a aprovação do PNE para o decênio 2011-2020 – o que era, francamente, muito improvável, a não ser que a tramitação nas duas Casas do Parlamento fosse concluída ainda em 2011. Após o término da tramitação, o texto final fez o ajuste, estabelecendo o PNE 2014-2024. Assim, quando a referência for ao projeto do Executivo, será mantida a data do documento oficial, 2011-2010. Quando for à Lei nº 13.005/2014, a referência será 2014-2024 (PNE 2014-2024, p. 14).

Uma das críticas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) foi o fato de nas Metas do Plano Nacional de Educação não constar nenhuma estimativa de custos para a Educação de Jovens e Adultos. Após a alteração do PNE 2010-2020, com base na Lei nº 13.005/2014 o que eleva o PNE a (2014-2024), a meta nº 9 deste plano estabelece que deverá alcançar:

Alfabetização da população com 15 anos ou mais / Erradicação do analfabetismo absoluto. Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (PNE 2014-2024, p.34).

No entanto percebe-se que as políticas para a EJA são existentes, o que falta é o uma Gestão participativa que realize acompanhamentos pedagógicos efetivo com base nos conteúdos apropriados a este público. Esta Gestão acontece dentro dos espaços educacionais somente com registros teóricos dos documentos repassados pelo professor à Coordenação, e não de forma presenciada. Dessa forma, a EJA acaba sendo desassistida pela Gestão.

Na atividade de Estágio Supervisionado do curso de graduação, nós, acadêmicas de Pedagogia, tivemos a oportunidade de acompanhar bem de perto este fato. Realizamos o estágio obrigatório de EJA em uma Instituição que oferecia essa modalidade nos Anos Iniciais, a Educação acontecia no período noturno e neste período estavam presentes na escola somente o professor regente e os alunos, por não estarem sendo acompanhados pelo coordenador pedagógico esta situação contribui para que o Ensino chegue aos que buscam com uma qualidade inferior à do Ensino Regular.

Assistindo à reportagem “Um Retrato do Analfabetismo no Brasil” exibida em 2015 no programa Profissão Repórter, é possível analisar a precariedade do sistema em colocar em prática as Metas do PNE 2014-2024. Segundo a matéria, o Brasil tem 13 milhões de analfabetos.

O número representa 8,7% da população acima de 15 anos. Os analfabetos funcionais, que conhecem letras e números, somam 27%. Treze milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. O número representa 8,7% da população acima de 15 anos. Isso significa que o Brasil não vai cumprir um pacto internacional de reduzir pela metade o analfabetismo de adultos até o fim do ano (Edição do dia 21/07/2015 23h09 - Atualizado em 23/07/2015 17h03).

Ao assistir a reportagem percebe-se que realmente as políticas não são vistoriadas, em algumas regiões do país, são totalmente desassistidas o que contribui

para um analfabetismo funcional. Compreende-se também que muitos adultos também contribuem para essa problemática na Educação, quando buscam só uma certificação para se colocar no mercado de trabalho devido às exigências que as empresas fazem em estabelecerem uma escolarização em algumas das vagas de trabalho que dispõem ao público.

Nota-se que o Governo implanta políticas e Metas para acabar com o analfabetismo no país, mas ao mesmo tempo ele também colabora para o analfabetismo funcional quando cria programas de provões. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) deixa aberto esta possibilidade, se o jovem ou adulto tiver idade mínima de dezoito anos, no preenchimento da sua inscrição poderá pedir conclusão do Ensino Médio se atingir uma pontuação conforme é estabelecido pelo Exame, ele com apenas uma prova poderá ter seu Ensino Médio concluído conforme conta na, Portaria Normativa nº - 10, de 23 de maio de 2012.

Com a finalidade de alfabetizar as pessoas de quinze anos ou mais dentro dos espaços escolares estaduais, municipais e centros comunitários em um curto período de oito meses, em 2004 o governo lançou o Programa Paraná Alfabetizado, no programa os agentes mobilizadores iam de porta em porta em busca dos que não eram alfabetizados e ofereciam uma Educação com possibilidades de aprender a ler e escrever em pouquíssimo tempo, o Ensino era Ministrado por profissionais que não tinham formação específica, o que comprometia a qualidade da Educação, o programa teve como chefe do Departamento de Diversidade, o professor Wagner do Amaral uma das referências em EJA no estado do Paraná.

Uma das políticas que o governo criou com objetivo de manter as crianças na escola foi o programa Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (FICA) que foi criado pelo Ministério Público Federal, sendo oficializado no Paraná em 2005. O programa tem a finalidade de melhorar a evasão escolar, no qual o professor se torna responsável para agir assim que perceber que o aluno se ausenta das aulas por cinco dias consecutivos ou sete dias alternados no período de um mês. O Programa em parceria com os Conselhos Tutelares, Ministério Público e municípios empenha-se para resgatar estes alunos ampliando as chances do retorno deles à escola de forma a contribuir para a diminuição da evasão escolar.

Outro programa que o governo criou em 2013 foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o propósito de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade para além de somente saber ler e escrever, mas também ser capaz de interpretar textos e fazer contas. A iniciativa partiu após dados levantados do censo 2010, que demonstrou que cerca de 15,2% das crianças brasileiras não sabiam ler e escrever, o que faz com que no futuro essas crianças sejam adultos analfabetos, o programa tem como finalidade diminuir o público de jovens e adultos sem alfabetização. Ao longo dos anos foi possível constatar que com a criação das Políticas Públicas e Programas sociais como o Bolsa Família e Bolsa Escola muitas crianças que se encontravam em situação de pobreza tiveram acesso à Educação,

pois para que a família possa se encaixar no programa, um dos requisitos exigidos pelo Bolsa Escola é a frequência escolar das crianças, mas nem sempre este recurso chega a quem realmente necessita, falta um monitoramento de como esses recursos são distribuídos.

Diante das leituras e da análise dos documentos, compreende-se que, para alcançar a erradicação do analfabetismo, a Educação necessita de acompanhamento das políticas e dos recursos tanto para os espaços quanto para os profissionais, já que, além de possibilitar aos cidadãos uma melhor formação para o mercado de trabalho e a valorização de sua autoestima, a EJA pode colaborar para que, no futuro, mais crianças e jovens permaneçam na escola, o que contribuirá para que se diminua a taxa de evasão escolar e de analfabetos funcionais no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa é possível revelar a importância da Educação de Jovens e Adultos no país como melhoria de vida profissional e pessoal da população que almeja aprimorar seus conhecimentos. Espera-se ter compreendido os discursos propostos, as ideologias dos profissionais que atuam com o público da EJA, a manutenção de políticas que reproduzem o fim do analfabetismo, bem como a função social e educacional dos espaços escolares. Cabe aos profissionais direcionar seu trabalho para os educandos, considerando sua história, sua cultura e suas experiências, por meio da problematização de ideias, rompendo com os modelos tradicionais e objetivando possibilitar a esses alunos o desenvolvimento da autonomia intelectual, para se tornarem sujeitos ativos no processo educativo, podendo identificar os discursos veiculados nos conteúdos que fazem referência à EJA, analisando o modo como são desenvolvidas as didáticas e as atividades para o público que busca a Educação de Jovens e Adultos.

Esta pesquisa possibilitou observar e entender o que está estabelecido nas Leis e Diretrizes da EJA, de como esta Educação chega nos espaços escolares e na sociedade, de forma a satisfazer as expectativas dos educadores e educandos. A análise nos deu a oportunidade de compreender os discursos que estão apresentados nos Documentos e programas que são criados com o intuito de melhorar a Educação no Brasil. Constatamos também que, com o acompanhamento dessas políticas e o bom funcionamento dos programas que são criados pelas políticas públicas, em alguns anos não teremos adultos analfabetos, talvez teremos jovens evadidos dos espaços escolares onde o papel da EJA será de não mais alfabetizar, mas sim de fazer com que os adultos concluam seu processo educacional para, por fim chegar ao Ensino Superior.

A pesquisa serviu também para refletir sobre a importância dos profissionais da pedagogia nos espaços educacionais com o público de EJA, e como é fundamental a

formação inicial e continuada dos mesmos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, W. R. do. Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: conceitos e contextos. *Serviço Social em Revista*, v. 3, n. 1, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n1_educacao.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.
- _____. A Política Pública de Educação e Diversidade da Rede Estadual de Educação do Paraná: Trajetórias e Perspectivas. 2016. Disponível em:<<http://www.bntusina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/60/arquivos/File/equipe%20multi/3%20encontro/TextoApoliticapublicadeeducacaoediversidadenoPR2.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- BEISIEGEL, C. R. A Política de Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 207-245.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- BRASIL TEM 13 MILHÕES DE ANALFABETOS. **Profissão Repórter**. Rede Globo, 21 de julho de 2015. Programa de TV. Disponível em: <<http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2015/07/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos.html>>. Acesso em: 11 set. 2016.
- _____. Comissão de Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- _____. Lei n.º 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.
- _____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014.
- CARDOSO, Ruth et al. *Avaliando*. Brasília, DF: Alfabetização Solidária, 2002.
- COSTA, L. Entenda o que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/01/24/entenda-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 18 set. 2016.
- GADOTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOVERNO, Programas do. Bolsa Escola do Governo. Disponível em: <<http://www.programadogoverno.org/bolsa-escola-do-governo/>>. Acesso em: 18 set. 2016.
- LOCH, J.M. P. et al. *EJA: Planejamento, metodologias e avaliação*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.
- INSTITUCIONAL PARANÁ ALFABETIZADO. TV Paulo Freire. Vídeo Institucional. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=15744>>. Acesso em: 17 set. 2016.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6.ed. São Paulo: Atlas,

2001.

OLIVEIRA, M. M... Como Fazer Pesquisa Qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da educação de Jovens e adultos. **Curitiba, PR**, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PINTO, A. V. Sete Lições Sobre Educação de Adultos. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

Programa FICA Comigo: **Enfrentamento à Evasão Escolar**/Secretaria de Estado da Educação. – Curitiba: SEED – PR, 2009.

RIBEIRO, V. M. **Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, Novas Leituras**. Campinas, SP: Ação Educativa, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia M. C.; STOLTZ, Tania. **Mediação Pedagógica: na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2009.

UNIDAS, Nações. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

Kátia Batista Martins

Universidade Federal de Lavras, Núcleo de
Educação da Infância
Lavras – MG

Adriana Cristina de Oliveira

Universidade Federal de Lavras
Lavras – MG

RESUMO: Este relato de experiência investigou a visão das profissionais da Educação Infantil sobre o tema gênero, tendo em vista que a maioria dessas, na prática, não dialoga sobre esse assunto. O objetivo foi refletir o que pensam as docentes e demais envolvidas na educação de crianças de zero a três anos e compreender o que, para elas, significa ser menino e ser menina, pensando nas suas vivências para que, assim, possam colaborar com mudanças na instituição de Educação Infantil. Para tanto, elaboramos algumas atividades propositivas com o intuito de introduzir e discutir o tema com as profissionais que trabalham em um Centro Municipal de Educação Infantil de Varginha/MG, permitindo que a palavra circulasse e que todas se expressassem. As atividades contemplam dois momentos: caixa com afirmativas, baseada na caixa de pandora, uma palestra dialogada em discussão da temática e breve análise das infâncias e vivências das docentes e, também, de suas práticas pedagógicas. Notamos

que muitas profissionais agem promovendo exclusão ou dicotomização de gênero, muitas vezes, de forma inconsciente. Após a realização das reflexões muitas, ainda, utilizaram discursos incoerentes relacionando gênero a uma ideologia e envolvendo questões religiosas. Entretanto, algumas foram tocadas, no sentido de Jorge Larrosa (2002), permitindo que as questões as sensibilizassem, demonstrando abertura ao diálogo e dispostas a transformar a prática pedagógica. Ainda assim, é necessário investir em formação inicial e continuada de toda a equipe educativa para transformação de concepção e, principalmente, da práxis nos processos educativos.

PALAVRAS- CHAVE: Gênero. Educação Infantil. Discursos.

ABSTRACT: This report of experience investigated the professionals' vision of the Early Childhood Education on the theme gender, considering that the majority of these, in practice, do not dialogue on this subject. The objective was to reflect what teachers thinking and others involved in the education of children from zero to three years of age and understand what it means for them to be a boy and to be a girl, thinking about their experiences so that they can collaborate with changes in the institution of Early Childhood Education. For that, we elaborated some propositional activities with

the intention of introducing and discussing the theme with the professionals that work in a Municipal Center of Early Childhood Education of *Varginha - MG*, allowing the speech circulate and that everybody express themselves. The activities contemplate two moments: box with affirmations, based on Pandora's box, a dialogue-lecture on the subject and a brief analysis of the teachers' childhoods and experiences and also of their pedagogical practices. We note that many professionals act by promoting gender exclusion or dichotomization, often unconsciously. After realization reflections, many teachers still, used incoherent discourses relating gender to an ideology and involving religious questions. However, some teachers were touched, in the sense of Jorge Larrosa (2002), allowing the issues to sensitize them, showing openness to dialogue and willing to transform pedagogical practice. Even so, it is necessary to invest in initial and continuous training of the entire educational team for transformation of conception and, mainly, of praxis in educational processes.

KEYWORDS: Gender. Childhood Education. Speeches.

1 | INTRODUÇÃO

O tema “Gênero na Educação Infantil” interessa-nos pelo fato das constantes observações diárias do ambiente das instituições de Educação Infantil pelos quais circulamos durante nossa trajetória, e a ação dos sujeitos que o compõem em relação as divisões de gênero (menino e menina), principalmente, por meio das cores. Determinados comentários e discursos de algumas funcionárias, em especial de uma instituição municipal do sul de MG, nos instigou a pesquisar sobre o tema, pois como afirma Carolina Alvarenga (2012, p. 261) “[...] ainda há uma concepção de identidade como natural e, sobretudo, heteronormativa”. Heteronormatividade essa, que se define por uma norma compulsória à heterossexualidade, está apoiada na ligação entre sexo, gênero e expressão da sexualidade (LOURO, 2009, p.90).

Nota-se que muitas das ações, falas e discursos são realizados condicionalmente, daí a importância de problematizar com os sujeitos que compõem a instituição educativa, sobre as questões que envolvem gênero, sensibilizando-os para que realizem intervenções adequadas em cada situação.

Desse modo, o objetivo deste estudo foi compreender o que é ser menina e ser menino na concepção das educadoras de uma instituição de educação infantil no município de Varginha, e incitar a discussão sobre o tema com vistas problematizar a realidade e contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e todas.

2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

A proposta de ação desenvolvida para trabalhar as questões de gênero na Educação Infantil teve como foco corpo docente e auxiliares que trabalham em

uma instituição de Educação Infantil municipal da cidade de Varginha/MG. Desse modo, foram preparadas as seguintes atividades: caixa com afirmativas (dinâmica), mensagens, breve encenação de fatos cotidianos – como a separação de cores para meninos e para meninas – discussão teórica. Para a realização dessas atividades contamos com a colaboração da direção.

A discussão aconteceu em um dia previsto no calendário escolar, para formação continuada dentro da carga horária do magistério. Este dia é nomeado de “dia pedagógico” e é destinado às discussões da prática. Desse modo, a proposta aconteceu em agosto de 2015, na salão de um Centro Municipal de Educação Infantil de Varginha, com 35 professoras demais funcionárias da instituição. Foi apresentada uma caixa com diversas frases como: “rosa é de menina”; “homem não chora” e discutimos sobre as afirmações. Para fomentar as discussões e interação entre o grupo, foi solicitado que cada pessoa colasse a frase em uma folha e escrevesse algo sobre ela.

Posteriormente, foram expostas algumas imagens de crianças brincando, promovendo questionamentos e discussões das imagens, problematizando, sempre com embasando teórico de pesquisas da área. As questões que envolvem gênero devem ser discutidas na escola, pois estão presentes na concepção de proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, segundo as quais afirmam como garantir a função sociopolítica e pedagógica nessa etapa da educação:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

Assim, as DCNEI traz fundamento legal para proposta discutida. Posteriormente, foi analisado o material apresentado com importantes referenciais na perspectiva dos estudos culturais, com auxílio de autores/as como Guacira Louro e finalmente, a análise da discussão e dos registros das educadoras.

3 | AFINAL, O QUE É GÊNERO?

É importante refletirmos: o que é afinal, gênero?

Gênero, conceitualmente, então, não significa o mesmo que sexo. Enquanto sexo (macho; fêmea) se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua constituição social como sujeito masculino e feminino, apesar de a autora salientar que esta separação binária (biológico/social) deva ser desconstruída (XAVIER FILHA, 2009, p. 36).

Guacira Louro, também contribuiu para o estudo de gênero:

Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas diferenças sexuais são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (LOURO, 2000, p. 26).

Segundo Roney Castro (2012, p. 147) começar a pensar em gênero é “[...] romper com o determinismo biológico que naturaliza a constituição de mulheres e homens, enfatizando que esse processo se dá no âmbito das relações sociais”.

Joan Scott (1995, p. 7), autora que cunhou o conceito de gênero, destaca que “o uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade”. Contudo, afirma que seu conceito relaciona a duas partes: “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”, pois envolve esse binarismo entre homem e mulher e seus papéis e, conseqüentemente, relaciona-se aos poderes exercidos.

Sobre o binarismo, Louro (2003) destaca sua desconstrução e percepção de que o masculino engloba o feminino e vice-versa, assim como nota que existem várias formas de ser homem e ser mulher.

Muitos/as utilizam esse conceito de forma não deliberada e, desse modo, se torna importante refletir “[...] como percepções implícitas de gênero são invocadas ou reativadas” (SCOTT, 1995, p. 28). Pois, o conceito de gênero foi e está sendo construído historicamente e percebem-se vários equívocos de muitas pessoas na elaboração desse conceito.

Os papéis que são estabelecidos para homens e mulheres são vistos como parâmetros que se não seguidos devem ser motivo de estranheza e julgamento, como geralmente acontece quando os sujeitos fogem e transgridem à norma, a heteronormatividade. São então enquadrados, rotulados, tidos como estranhos e em muitos casos, até excluídos de determinados grupos e espaços e assim, tendo seus direitos violados.

4 | DIALOGANDO COM A TEORIA

Para iniciar a roda de conversa, apresentamos alguns questionamentos e reflexões para instigar e suscitar novas reflexões. Entre as falas das educadoras surgiu o seguinte questionamento: *“Você já está inventando? Eu não garanto que permanecerei acordada enquanto você fala”*. A temática foi comentada de forma desrespeitosa por algumas educadoras. Algumas acreditavam que a conversa seria sobre homossexuais e elas não concordavam com essa orientação sexual, pois murmuravam comentários: *“Ah, se for falar sobre isso não concordo”*. As professoras têm receio em falar sobre o assunto, como afirma Castro (2012, p. 148): “A todo momento, somos “perturbados”, “incomodados” por outros modos de ser masculinos ou femininos.”, ainda destaca: “[...] o desconhecimento produzido pela negação e silenciamento da homossexualidade acaba por reforçar o caráter normativo e naturalizado da heterossexualidade” (CASTRO, 2012, p. 154). É importante incomodar as pessoas com esses assuntos

para começar a realizar mudanças em nossa sociedade.

Dando continuidade, a encenação de uma ação muitas vezes praticada na instituição foi dramatizada durante a explanação do tema em foco. A cena em questão se trata de uma educadora pedindo à outra um EVA cor-de-rosa e outro azul, pois usaria o rosa para as meninas e o azul para os meninos para elaboração de lembrancinhas e para realizar atividades. Foi então lançada a discussão sobre o dia dos pais, e sobre essa separação de cores.

Foi discutido sobre o que brincaram na infância, se propiciaram brinquedos diversificados para meninos e para meninas e todas concordaram que não davam carrinhos de presente para meninas e bonecas para meninos e sim, o contrário, ou seja, o que é mais comum. Algumas disseram que muitos pais/mães não veriam com “bons olhos” ganhar um presente na cor rosa. *“Talvez, enviar para esse pai um presente nessa cor não seja boa ideia”*, contudo, outras ações podem ser realizadas dentro da sala para evitar essa dicotomia.

Com base nas afirmativas: “É de menino ou de menina?”, “O que a mulher pode e o que não pode?”, “Homem que é homem não chora”, extraídas do livro de Conteúdo elaborado para o curso de especialização em gênero e diversidade na escola (BRASIL, 2009a, p.64, 68,70) encontramos algumas reflexões sobre funções sociais, padrões estabelecidos para homem/mulher, menino/menina.

Utilizamos também a proposta intitulada “caixa de pandora”, atividade sugerida no caderno de atividades do mesmo curso (BRASIL, 2009a), que consiste em apresentar piadas, frases, charges e trechos de músicas que pudessem suscitar discussões sobre o tema gênero e sexualidade.

Solicitamos às participantes que retirassem de dentro de uma caixa uma tirinha de papel que continha assertivas e discorressem sobre elas, justificando seus comentários. Depois de um tempo cada uma entregou sua resposta. As educadoras não precisavam de se identificar.

Algumas aparentemente não demonstram dicotomias entre meninos e meninas em alguns aspectos, contudo, foi possível notar que elas respondiam com base no que esperavam ser a resposta mais adequada ou “correta” e não baseada em sua concepção.

Os quadros que seguem apresentam as afirmativas encontradas na caixa pelas educadoras e, respectivamente seus comentários. As afirmativas carregam discursos que geralmente nos deparamos no dia a dia, dentro e fora da instituição de Educação Infantil e, em sua maioria, discorrem sobre o que a sociedade pressupõe ou não como atributos e/ou comportamentos específicos de meninos ou de meninas. Embora os quadros se apresentem separados, essa organização se deu no sentido de deixar a leitura mais fluida.

Então, o que pensam as educadoras sobre gênero?

Afirmativa: “Meninos são bagunceiros, gostam das aulas de matemática e se dão melhor nos esportes”.

Comentário: “Não concordo. / Pra mim não é verdade./ Nos dias atuais as crianças independentemente de menino ou menina mais de 90% [das crianças] são bagunceiras. / Quanto ao gosto de matemática a opinião é a mesma tanto menina ou menino pode gostar ou não./ Nos esportes tanto menina ou menino pode se destacar ou não depende do empenho”.

Afirmativa: “Isabela fez aniversário hoje. Vou comprar um daqueles super-heróis, homem-aranha!”.

Comentário: “Concordo, não vejo nenhum problema menina brincar ou ganhar brinquedo de menino”.

Afirmativa: “Meninos não devem brincar de cabelereiro”.

Comentário: “Não concordo. Porque é uma forma de preconceito. Meninos podem brincar de cabelereiros, de casinha, com bonecas. E hoje é profissão como todas as outras. Isso faz parte de seu desenvolvimento, sem interferir em sua formação ou sua personalidade. Essa brincadeira é normal em que tratante do faz de conta, desse mundo imaginário da criança”.

Quadro 1 Atendendo as supostas expectativas

As concepções que as educadoras apresentaram no quadro um, em sua maioria contradizem afirmações que veem “as atribuições de gênero construídas socialmente para homens e mulheres e que são representadas como próprias de cada sexo [...]”. E permite afirmar que “[...] a escolha de uma profissão como cabelereiro, por exemplo, não implica “naturalmente” que um homem deixe de ser masculino, ou ainda, que seja gay” (GOELLNER, 2009, p. 171).

Contudo, é imprescindível destacar e problematizar o comentário da educadora “Concordo, não vejo nenhum problema menina brincar ou ganhar brinquedo de menino”. Ou seja, embora a educadora se mostre aberta ao diálogo, em outras palavras ela reconhece que os brinquedos são para todas as crianças independente do sexo biológico, mas, no final da frase ela cai em contradição ao trazer um discurso que naturaliza que certos brinquedos são para meninos e outros para meninas. Esse discurso é comum no dia a dia, uma vez que estamos imersos em um discurso patriarcal e machista e, muitas vezes não se percebe a complexidade e origem desse discurso, principalmente, pela falta de discussão e formação continuada específica.

Desse modo, percebe-se que desde a infância, na instituição de Educação Infantil e na família, já se estabelecem os brinquedos tipicamente masculinos ou femininos (BRASIL, 2009b).

Afirmativa: “Mulheres são melhores enfermeiras. Homens são melhores engenheiros”.

Comentário: “Não concordo. São profissões que não se pode generalizar gêneros para ocupá-las. / Não importa se é homem ou mulher, cada um é bom no que faz. / E a mulher sobressai em profissões que eram ocupadas por homens antigamente”.

Afirmativa: “Você vai brincar com isso! Isso é coisa de menino!”.

Comentário: “Não concordo, porque não podemos classificar gênero, em brincadeira, sendo que o mundo é diversificado”.

Afirmativa: “Homem não tem jeito para cuidar de casa”.

Comentário: “Não concordo, pois o homem na maioria das vezes tem preconceito e preguiça, pois quando ele fala que casa é só para mulher, ele esquece que a mulher hoje precisa sair de casa para trabalhar porque ele em “si” não dá conta de sustentar uma casa adequadamente sozinho”.

Afirmativa: “Isabela fez aniversário hoje. Vou comprar uma boneca!”.

Comentário: “Não concordo, não é pelo fato de que ela é uma menina que o presente precisa ser necessariamente uma boneca. Fazendo assim estamos generalizando e estipulando critérios e presentes para menino e menina”.

Afirmativa: “Você vai brincar com isso. Isso é coisa de menino!”.

Comentário: “Não concordo, indiferente que seja menino ou menina pode brincar”.

Afirmativa: “Homem não tem jeito pra cuidar de casa”.

Comentário: “Não concordo. Pois acredito se tiver boa vontade os homens podem cuidar da casa tão bem ou melhor do que a mulher”.

Afirmativa: “Homem que é homem não chora”.

Comentário: “Não concordo, porque não é porque ele é homem que não pode chorar, homem também chora”.

Quadro 2 Colocando em suspeição as concepções de masculino e de feminino entre as educadoras

Os comentários das educadoras sugerem que existem brinquedos, jogos e brincadeiras específicos para meninos e para meninas, o que pode apontar estímulos para a formação das identidades feminina e masculina indicando comportamentos, atitudes e aptidões esperadas de acordo com o gênero.

[...] de modo mais sutil, oferecer apenas aos meninos bola, bicicleta e skate, por exemplo, indica-lhes que o espaço público é deles, ao passo que dar às meninas somente miniaturas de utensílios domésticos (ferro de passar roupa, cozinha com panelinhas, bonecas, batedeira de bolo, máquina de lavar roupa etc.) é determinar-lhes o espaço privado, o espaço doméstico (BRASIL, 2009b, p. 49).

Pode-se problematizar a ideia, segundo Kátia Martins (2012, p. 396) de que o homem é forte e deve “calar suas emoções”, enquanto “[...] as meninas desde cedo são estimuladas a brincar de casinha, de boneca, no papel de mãe [...]”, a cuidar de todos/as. E essa problematização se faz necessária desde a Educação Infantil para que as crianças aprendam a conviver em harmonia. A criança precisa se sentir à vontade para que possa brincar e expressar seus sentimentos e emoções sem censura. A expressão é direito de todas as crianças, assim como o cuidado doméstico e com o outro pode e deve ser exercido por todas as crianças independente de seu sexo biológico.

Afirmativa: “Menino gosta de bagunça”.

Comentário: “Não concordo, acredito que tanto meninos quanto meninas gostam de fazer umas artes, isso é algo característico das crianças em geral, e não só de meninos”.

Afirmativa: “Meninos não sabem cuidar de bebê”.

Comentário: “Não concordo. Nada deve [o cuidado de bebês] ser delegado a determinado sexo. Existem muitos homens que cuidam de crianças melhor que mulheres. O cuidado, o carinho vai além do gênero é muito mais ligado aos sentimentos e muitas vezes à necessidade e à prática”.

Afirmativa: “Menino muito quieto é porque está doente”.

Comentário: “Não concordo. Cada um tem um jeito de ser e de se comportar, nem sempre o estar “muito quieto” significa doença. Assim como os adultos as crianças também têm seus momentos de silêncio, de reflexão. Claro que algo possa estar acontecendo, mas nem sempre é porque ele está doente”.

Quadro 3 Os meninos e as masculinidades

Também neste quadro, as assertivas, apontam que espera-se atitudes e aptidões que não são desejáveis para os meninos. Contudo, nos comentários das educadoras percebe-se que esse discurso patriarcal vem sendo desconstruído e problematizado.

Às profissionais que atuam na Educação Infantil, é necessária formação continuada nos temas de gênero e sexualidade, para que estejam preparadas ao lidarem com situações diversas que tragam vestígios do discurso sexista e binário. Pois, para os meninos ainda são apresentadas atividades que envolvem força, agressividade e falta de cuidado e de organização:

Oferecer aos meninos e aos rapazes apenas espadas, armas, roupas de luta, adereços de guerra, carros, jogos eletrônicos que incitem à violência é facultar como único caminho para a sua socialização a agressividade, o uso do corpo como instrumento de luta, a supervalorização do gosto pela velocidade e pela superação de limites (BRASIL, 2009b, p. 49).

Os meninos, muitas vezes ainda, são incentivados a entender a masculinidade como sinônimo de força, coragem e violência. Por isso é importante que as profissionais estejam atentas ao planejarem as atividades, os espaços e os materiais que irão disponibilizar às crianças, de modo que crie um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento infantil de forma integral e sem discriminação, no qual todas as crianças se sintam acolhidas e representadas.

Afirmativa: “Menina vai de mochila rosa para escola”.

Comentário: “Sim. Também se ela quiser, pode comprar de outra cor”.

Afirmativa: “Menina é cheia de meiguices!”.

Comentário: “Concordo. Porém, meninos também são meigos. Ser educado, gentil, carinhoso, atencioso não é coisa apenas de meninas, mas também de meninos e isso é muito bom!”.

Afirmativa: “Meninas são organizadas, se destacam em língua portuguesa, arte e têm mais disciplina”.

Comentário: “Concordo em partes, porque tem meninos que também são organizados e se destacam muito nos estudos. Tem meninas que são até mais organizadas”.

Afirmativa: “Ela se mexe tanto, ô menina agitada!”.

Comentário: “Concordo, não sei quem é a menina, mas ela pode ser agitada sim e se mexer o quanto quiser, pois os movimentos fazem parte do desenvolvimento.”

Quadro 4 As meninas e as feminilidades

As afirmativas acima vêm ao encontro do discurso presente no quadro anterior, que é fundado numa concepção normativa de funções sociais, na qual são criados moldes de ser homem e de ser mulher, de ser menino e de ser menina. E mais uma vez, os comentários das educadoras, ainda que timidamente, questionam e desconstruem esse discurso.

Sabe-se que não são todas as mulheres que desejam a maternidade, como denota Silvana Goellner (2009). Essa afirmativa vai ao encontro das frases machistas descritas por Filha (2009): “achar que só as mulheres têm obrigação de cozinhar, lavar, passar, arrumar a casa, cuidar dos filhos [...] reforça-se a ideia preconceituosa de que as mulheres devem estar apenas no âmbito do doméstico [...]”. Logo, é preciso que às meninas também sejam apresentadas outras atividades além do âmbito doméstico, para que essas também ocupem os espaços públicos. Espera-se que o que foi escrito nos comentários pelas educadoras, não fique apenas na escrita ou no discurso, mas que as diversas possibilidades de ser menino e de ser menina sejam de fato permitidas e apresentadas às crianças e que elas se apropriem de um discurso igualitário no qual não exista censuras para meninos e para meninas.

Afirmativa: “Menino brinca de futebol”.
Resposta: “Concordo. É um esporte favorito deles”.
Afirmativa: “Menino: gosta de bagunça”.
Resposta: “é através da bagunça [que] ele descobre as brincadeiras. Também nasce com essa característica”.
Afirmativa: “Nasce o bebê. É um menino! Vou pintar o quarto de rosa!”.
Resposta: “Não concordo, pois a cor rosa é bem feminina, não poderia ser pintado de azul, branquinho, verde que são cores neutras [que] servem para menino ou menina [?]”
Afirmativa: “Menina é cheia de frescuras e meiguices”.
Resposta: “Concordo, porque culturalmente a menina desde que nasce é tratada como uma boneca, com acessórios, roupas e calçados cheios de enfeites. Com isso ao decorrer do tempo ela vai interiorizando aquele hábito. Sem falar que a sociedade ainda é muito machista, mulher precisa ser perfeita o tempo todo”.

Quadro 5. Discursos que muitas vezes reproduzem práticas machistas e sexistas

Analisando o quadro cinco, percebe-se nos comentários que algumas funcionárias não perceberam o sexismo presente nas afirmativas, sendo que seus comentários são favoráveis e reproduzem as afirmativas, em alguns momentos.

De acordo com Louro (2004), afirmar se é um menino ou menina já inicia um momento de elaboração do ser masculino e do ser feminino que engloba diversos fatores: como cor, brinquedos, maneiras de comportar-se. Assim, “constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens” (LOURO, 2000, p. 9).

Desde que nascemos somos educados/as para conviver em sociedade, porém de maneira distinta, caso sejamos menino ou menina. Esta distinção influencia, por exemplo, a decoração do quarto da criança, a cor das roupas e dos objetos

personais, a escolha dos brinquedos e das atividades de lazer. Assim que mãe, pai e familiares recebem o resultado do ultrassom, passa-se a “desenhar” o lugar da criança. Se menina, roupas e decorações cor-de-rosa. Se menino, tudo azul (BRASIL, 2009b, p. 48).

Devemos refletir como a sociedade é insidiosa na questão de gênero e colaborar para diminuir essas diferenças permitindo que as crianças tenham diversas possibilidades de ser e estar no mundo.

Para Goellner (2009, p. 171), há “a representação de que existe um estereótipo masculino e feminino. Existem diferentes formas de viver as masculinidades e feminilidades e isso precisa ser respeitado”.

Apesar de orientadas, algumas pessoas não colocaram a frase que se destinava a argumentação ou não justificaram sua posição (as funcionárias dos serviços gerais não se atentaram).

Afirmativa: “Você está parecendo um menino, menina!”
Comentário: “Discordo”.
Afirmativa: “Mulher no volante perigo constante”.
Comentário: “Não concordo”.
Afirmativa: “Meninos já nascem gostando de brinquedos que envolvem luta, batalha.”
Comentário: “Não concordo”.

Quadro 6. Discordando de verdades cristalizadas

Algumas educadoras, ainda que discordem das afirmativas machistas, não conseguiram justificar ou apresentar um embasamento teórico ou crítico, o que é compreensível uma vez que não se discute gênero ou, não como deveria, em grande parte dos cursos de formação inicial e continuada dessas e outras profissionais. Logo, ainda que tocadas para importância desse tema, muitas vezes não conseguem se posicionar com propriedade sobre o assunto.

Apesar da dificuldade de algumas profissionais em argumentarem sobre as afirmativas, aparentemente, contestam determinadas ideias, como as apresentadas por Constantina Xavier Filha (2009): “[...] achar que homens são superiores às mulheres, que são mais inteligentes, mais capazes, especialmente em algumas áreas [...] (XAVIER FILHA, 2009, p. 51).

Essa concepção de superioridade do homem sobre a mulher, muitas vezes influencia também nas atividades profissionais, assim como influencia na vida privada, confirmando o determinismo dos papéis e atitudes para cada gênero. Entretanto, essas distinções entre homem e mulher não se restringem apenas a comportamentos e atitudes, mas envolvem a forma de ser e estar no mundo, ou seja, a forma dos sujeitos conviverem em sociedade.

Afirmativa: “Nasce um bebê. É um menino! Vou pintar o quarto de rosa!”.

Comentário: “Não, se é um menino eu vou pintar de azul. Infelizmente já ficou rotulado que azul é pra menino e rosa e para menina que praticamente é obrigado a ser assim”.

Quadro 7. Verdades engessadas

Preponderantemente, concepções como a afirmada acima - um menino ter um quarto rosa - são vistas com grande estranheza, pois desestruturam as ideias já elaboradas e engessadas do que consiste ser um menino e ser uma menina, e, essas convicções são reforçadas já na constatação da gravidez quando a família começa a pensar na cor do quarto do/a filho/a.

Desde antes de a criança nascer ela já está mergulhada em um ambiente cheio de diferenças entre ser masculino e ser feminino e são essas distinções que constroem o que é ser menino e ser menina em cada cultura.

Por meio dos estudos realizados percebemos que a construção das masculinidades e feminilidades é cultural, social e histórica.

Quando a menina e o menino entram para a escola, já foram ensinados pela família e por outros grupos da sociedade a respeito de quais são os “brinquedos de menino” e quais são os “brinquedos de menina”. Embora não seja possível intervir de forma imediata nessas aprendizagens no contexto familiar e na comunidade, a escola necessita ter consciência de que sua ação não é neutra. Educadores e educadoras precisam identificar o currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações (BRASIL, 2009b, p. 27).

Louro (2003, p. 32) ressalta a importância de acabar com o binarismo masculino e feminino: “A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita”. Foi possível verificar durante a atividade que algumas funcionárias pouco ou quase nada compreenderam da proposta apresentada, por isso, a urgência de uma formação inicial e continuada que abarque o tema em tela. Goellner (2009, p. 170) afirma “[...] muitas afirmações, certezas, discursos e práticas precisariam ser colocadas em tensão, fissuradas, questionadas e repensadas”, como as apresentadas aqui necessitam de reflexão e análise.

5 | DISCUTINDO A PARTIR DE APARATOS CULTURAIS

Dando continuidade à discussão, apresentamos algumas imagens que podem representar dois objetos ou duplo sentido ao mesmo tempo, para instigarem todas a terem um olhar diferente. Discutimos o que seria tradicionalmente brinquedo de menina ou de menino. As educadoras relataram a rejeição de algumas crianças à brinquedos que já são vistos como de menina ou de menino. A experiência de uma educadora que entregou à todas as crianças uma boneca, e todos/as pegaram-na, com exceção de um menino, não porque não gostava, mas porque não a quis naquele

momento, pois não tinha vontade, ou seja, ele pode ou não gostar de boneca como de carrinho ou outro brinquedo qualquer. Isso demonstra que cada um/a de uma forma, tem seus próprios gostos e preferências.

As discussões se ampliaram com os vídeos: “Sobre a cor rosa” - o vídeo trata de uma animação simples sobre a discussão entre as diferenças estabelecidas entre meninos e meninas, e uma crítica à dominação do sexo masculino sobre o feminino; “Menininha questionadora” trata-se de uma menina questionando o sexismo da indústria de brinquedos: a menina questiona o porquê das meninas só poderem brincar de bonecas e gostar de rosa e não poderem brincar de super-heróis e os meninos de boneca. “Menino brinca de boneca?” – No programa “Fala piá” crianças de Vila Esperança/GO, discutem se menino brinca de boneca, cada um expõe sua opinião, contam fatos vivenciados; e o vídeo “Brincando de boneca” – vídeo da turma da Mônica: no qual Magali se encontra brincando sozinha de boneca e chama seu colega Cascão para brincar, de início, não queria, porém depois aceitou, pois vinha uma chuva forte, contudo, toda vez que via algum outro menino fingia estar brincando de outra coisa. Magali e Cascão tinham maneiras diferentes de brincar com as bonecas, enquanto Magali dramatizava situações de duas damas tomando café, Cascão optava por aventuras, mas Magali começa a gostar dessa maneira de brincar de Cascão.

Em geral, as pessoas se manifestaram instigadas com os vídeos, e perceberam como muitas crianças já compreendem que existe uma segregação, uma divisão entre brinquedos e utensílios diversos direcionados para meninos e para meninas e, muitas vezes, elas não concordam e questionam essa dicotomização.

Castro (2012, p. 143) critica generalizações do tipo: “toda mulher é frágil”, “toda mulher nasce para ser mãe”, “toda mulher é naturalmente vaidosa”, pois além de promover separação de funções sociais e naturais, permite a promoção do sexismo. Algumas afirmações como: meninos são indisciplinados, bagunceiros e meninas são obedientes e organizadas são formas de formatar o que é instável, onde muitos/as são “diferentes” do que normalmente estabelecem-se como referenciais.

Para finalizar, foram apresentados argumento legais que abarcam a discussão de gênero no currículo. Tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a urgência em nos atentar a essas questões, promovendo o uma educação democrática e igualitária por meio de possibilidades de vivências diferenciadas do senso comum. Alguns relatos foram discutidos, entre as participantes.

Veio a tona a experiência de uma das educadoras, na qual uma das crianças não queria assistir a um filme da Barbie, porque em sua concepção, era de menina. Essa problemática poderia possibilitar outras discussões que estão presentes no modelo da boneca Barbie, como a importância da beleza na composição do comportamento feminino esperado pela sociedade (FELIPE, 2000). De forma semelhante, Bianca Guizzo; Dinah Beck (2011) destacam como personagens como a Barbie e programas infantis reforçam a preocupação excessiva das meninas com a beleza - produz nas

mesmas a imagem de inferiorização por não se enquadrarem no padrão de beleza divulgado pela mídia - e instigam o consumismo.

A educadora relatou que colocou o filme da Barbie e depois o filme dos Carrinhos e que pretende realizar um trabalho que promova a reflexão sobre o tema em tela, no sentido de desconstruir verdades cristalizadas e possibilitar novas formas de perceber a si e o outro, promovendo a valorização e respeito às diferenças.

A padronização de comportamentos para meninos e para meninas pode ser evidenciada no denominado por Michele Escoura (2012) de sistema de classificação de gênero. Enquanto as meninas se interessam, em geral, - quando se analisa a história da Cinderela - pela Cinderela, seu vestido, a estética; os meninos se atraem pela aventura, perigo, suspense. Essas concepções são construções sociais, assim como, a personagem ser branca, loira, com cabelos lisos, ter vários artefatos (a questão do consumismo associado às mulheres) para ser considerada uma princesa.

6 | TROCANDO EM MIÚDOS

Em geral, houve interesse e participação, com poucas educadoras se expressando indiferente ao tema. Algumas discutiram sobre as dificuldades de trabalhar essas questões em casa e na escola, pois “ [...] muitas ações e falas são automáticas” (assim disse uma das educadoras). Nem todas se manifestaram, mas comentavam entre si.

Um ponto importante a ser destacado é que nem todas as participantes, demonstraram compreender com clareza a proposta e as afirmações da caixa surpresa. Não conseguiram ou não quiseram perceber nas afirmações a dicotomização, as atitudes esperadas de meninos e de meninas, não percebendo essa relação com as assertivas, o que possivelmente se dá devido a carência de formação específica no tema. Nota-se que é preciso mais do que apenas alguns minutos de problematização, mas uma formação e discussão contínua. Para a percepção desses binarismos e promover mudança de pensamento, é preciso a colaboração de todos/as, é uma construção coletiva, “[...] a escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos e cidadãs, ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero” (BRASIL, 2009b, p. 59). Todos/as precisam estar envolvidos nesse processo, pois essa construção de uma escola igualitária precisa contar com o trabalho de toda a equipe escolar.

Muitas demonstraram interesse pelos vídeos apresentados e refletiram sobre suas ações cotidianas. Uma das educadoras contou sobre suas experiências e seu projeto relacionado ao tema gênero, e pretende utilizar um dos vídeos como estratégia para introduzir as questões de gênero na Educação Infantil. Durante a discussão, uma das educadoras afirmou que, muitas vezes, suas ações não ocorrem intencionalmente. A importância da intencionalidade de nossas ações é destacada por Ribeiro (2008),

Cuidar e educar na educação infantil, nessas temáticas, não requer aplicações,

aulas sobre o assunto, e sim atenção para as marcas das submissões dos corpos, tanto de meninos quanto de meninas, e o quanto educadores e educadoras compactuam ou não com isso (RIBEIRO, 2008, p. 12).

Durante os relatos, algumas educadoras expuseram sobre como tratam da temática sem usar necessariamente um planejamento específico, contudo, em outros momentos, segundo elas, agem mecanicamente e não percebem que podem estar reforçando estereótipos de gênero. “[...] é fundamental que as pessoas adultas, ao lidarem com crianças, percebam que podem reforçar ou atenuar as diferenças de gênero e suas marcas” (BRASIL, 2009b, p. 48-49).

É preciso perceber que a atuação da escola não é neutra, apesar de alguns estereótipos estarem enraizados na sociedade, a escola é um dos espaços onde pode-se ocorrer mudanças. Nas práticas pedagógicas, o/a professor/a está sempre reforçando ou não estereótipos nas formas que organiza seu espaço e tempo, toma atitudes, dentre outras ações “[...] ele exercita o poder e modela corpos e mentes. Não existem isenção nem neutralidade em suas ações diante das perguntas dos alunos e será sempre a postura do professor que fará a diferença em como tratá-los” (CAMARGO, 2009, p. 112).

A intenção foi despertar as participantes para o tema, isso foi alcançado visto que as pessoas interagiram. Tudo foi realizado de forma simples, mas não simplificada, com intuito de possibilitar que refletissem sobre as questões de gênero de forma ampliada, além das fronteiras que dicotomizam, uma vez que muitos comportamentos, concepções que formamos são vistos como algo natural e não construído historicamente e, assim, não percebemos os problemas que envolvem a questão de gênero e culpabilizamos a violência, deixando de lado sua construção histórica, não percebendo o que está por trás dela. “Uma vez que a escola não coloca em discussão esses mecanismos, discursos e práticas, ela acaba contribuindo para a manutenção desse processo como natural [...]” (FERRARI, 2007, p. 14).

Para possibilitar uma educação democrática e de qualidade, é importante também que os/as professores/as estejam preparados/as para discutir e problematizar com as crianças essas questões, percebendo as várias formas de ser menino e ser menina, desconstruindo verdades impostas como absolutas, possibilitando a pluralização das formas de ser e estar no mundo. “Ao chamar atenção para que a escola esteja atenta a essa diversidade é necessário enfatizar que, de uma maneira geral, questões afetas ao gênero e à sexualidade são silenciadas [...]” (GOELLNER, 2009, p.69).

Quando, desde a mais tenra idade, incutimos nas crianças que só meninas usam rosa e o azul para meninos, ou que meninas brincam com panelinhas e bonecas e meninos brincam de carrinhos - e não ampliamos esse espaço onde todos/as possam brincar e estarem juntos/as durante as brincadeiras, provocamos uma rejeição das crianças ao que não é tido como seu. E, na maioria das vezes, os meninos não aceitam nada que é rosa e as meninas ficam com receio de brincar com carrinhos.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta realizada possibilitou introduzir o tema “gênero”, bem como instigar e problematizar acerca das dicotomias que existem entre meninos e meninas; valorizar a diversidade das formas de ser menino e de ser menina; apresentar o conceito de gênero bem como compartilhar ideias que possam ser aplicadas no dia a dia das relações e práticas pedagógicas, intencionalmente; apresentar livros que a instituição possui para tratar a temática, bem como outros acervos; desenvolver estratégias para a explanação do tema com as professoras, utilizando diversos aparatos culturais, imagens e vídeos.

Conforme destaca Goellner (2009, p. 172), “[...] a escola não é um ente abstrato. Ela se faz, cotidianamente, por meio da intervenção de pessoas concretas cujas idéias podem, tanto reforçar as exclusões, os preconceitos, as violências, quanto minimizá-las”. Percebe-se a escola como um espaço privilegiado para intervenções positivas nas questões referentes a gênero.

É necessário entender o conceito de gênero para que possamos falar em equidade. “Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança”. (LOURO, 2003, p. 35).

Para tanto, é essencial investirmos na formação docente para que compreendam e transformem sua práxis pedagógica, de modo a estimular a equidade de gênero desde a mais tenra idade contribuindo para a construção de um mundo mais justo, bem como na formação de cidadãos e cidadãs críticos/as.

Precisamos, conforme Larrosa (2002, p. 24) “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...]”, para percebermos qual é nossa atitude e que marcas estamos deixando nas crianças diante de situações que envolvam a temática gênero e diversidade e isso requer tempo para refletir e mudar, assim, as nossas ações.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Carolina Faria. Saberes, vivências e sentimentos de professoras/es sobre gênero e diversidade sexual na educação infantil. In: RIBEIRO, Cláudia Maria. (org) **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras. Ufla, 2012. p. 252 – 262.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL.SPM (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres); et al. **Gênero e diversidade**

na escola: formação de professoras/es em gênero e orientação sexual e relações étnico-raciais. **Caderno de Atividades.** Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009a.

BRASIL.SPM (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres); et al. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero e orientação sexual e relações étnico-raciais. **Livro de conteúdo.** Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009b.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: UFLA, 2012. p. 100-120.

CASTRO, Roney Polato de. Perspectivas da formação docente no enfrentamento ao sexismo e à homofobia. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: UFLA, 2012. p. 142-159.

ESCOURA, Michele. Capítulo 3. **Girando entre Princesas:** performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças. 2012. 163 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-124856/publico/2012_MicheleEscouraBueno_VCorr.pdf . Acesso em 08 jun. de 2015.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação & Realidade.** 25 (1): 115-131 jan./jun. 2000.

FERRARI, Anderson. “O que é loba??? é um jogo sinistro, só para quem for homem...” - gênero e sexualidade no contexto escolar. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais...**, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-2817--Int.pdf> Acesso em 10 jun. de 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O corpo como locus de identidade sexual e de gênero. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). **Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual.** Campo Grande: UFMS, 2009. p. 165-173.

GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. Corpo, gênero, erotização e embelezamento na infância. **Textura.** Canoas. n. 24 p.16-36 jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19. jan./fev./mar. /Abr.. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Um corpo estranho:** ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Heteronormatividade e homofobia.** In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/ UNESCO, 2009. v. 32. p. 85-93.

MARTINS, Kátia Batista. Histórias de vida de crianças: identidades de gênero. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (org). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: UFLA, 2012. p. 394-407.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Gênero e sexualidade no cuidar e educar. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano 6, n. 16, p. 10-13, mar./jun.. 2008.

SCOTT Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des) propósitos. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). **Educação para a Sexualidade, para a Equidade de Gênero e para a Diversidade Sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009. p. 19- 43.

UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CURIOSIDADE CIENTÍFICA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Flávia Simões de Moura

Universidade São Francisco
Itatiba - SP

Luzia Bueno

Universidade São Francisco
Itatiba - SP

RESUMO: Este trabalho pretende apresentar um modelo didático do gênero Curiosidade Científica para o 1º ano do Ensino Fundamental, elaborado numa das etapas de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida na Universidade São Francisco, que tem como objetivo principal, verificar como o ensino da produção textual a partir de uma sequência didática do gênero Curiosidade Científica, pode contribuir para a produção escrita da criança, desenvolvendo as possíveis capacidades de linguagem a partir do gênero trabalhado. O percurso investigativo apoia-se no quadro teórico-metodológico do interacionismo sócio-discursivo, desenvolvido por Bronckart (2006, 2008, 2012); na proposta de desenvolvimento de modelos didáticos e de sequências didáticas para o ensino da produção textual dos gêneros orais e escritos de Schneuwly e Dolz (2011) e nas análises sobre letramento, de Street (2014). Este estudo nos apontou que o modelo didático é um instrumento que direciona o trabalho dos professores no planejamento e elaboração de uma sequência didática, e, por

se tratar do conjunto de características de um dado gênero textual, serve de referência para o trabalho na sala de aula, sendo possível definir o tipo de intervenção didática, adaptando os objetivos aos níveis dos alunos e, organizando as categorias colocadas numa sequência.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Gêneros científicos; Curiosidade Científica; Modelo didático; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This paper aims to present a didactic model of the Scientific Curiosity genre for the 1st year of Elementary School, elaborated in one of the stages of a master's research developed at the University of São Francisco, whose main objective is to verify how the teaching of textual production from a didactic sequence of the Scientific Curiosity genre, can contribute to the written production of the child, developing the possible language abilities from the genre. The investigative course is based on the theoretical-methodological framework of socio-discursive interactionism, developed by Bronckart (2006, 2008, 2012); in the proposal for the development of didactic models and didactic sequences for the teaching of textual production of the oral and written genres of Schneuwly and Dolz (2011) and the analysis of literacy in Street (2014). This study pointed out that the didactic model is an instrument that directs the teachers' work in the planning and

elaboration of a didactic sequence, and because it is the set of characteristics of a given textual genre, it serves as reference for the work in the classroom. classroom, it being possible to define the type of didactic intervention, adapting the objectives to the levels of the students and organizing the categories placed in a sequence.

KEYWORDS: Literacy; Scientific genres; Scientific Curiosity; Didactic model; Elementary School.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende apresentar um modelo didático do gênero Curiosidade Científica para o 1º ano do Ensino Fundamental, elaborado numa das etapas de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida na Universidade São Francisco, que teve como objetivo principal, verificar como o ensino da produção textual a partir de uma sequência didática do gênero Curiosidade Científica, pode contribuir para a produção escrita da criança, desenvolvendo as possíveis capacidades de linguagem a partir do gênero trabalhado.

A proposta foi de realizar um trabalho com um gênero científico, que proporcionasse situações em que os alunos pudessem agir através de seus textos, por meio da comunicação, ocorrendo assim, situações reais de letramento. Por isso, foi realizado numa interdisciplinaridade envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências Naturais. A ideia foi de trabalhar com a produção escrita do gênero “Curiosidade Científica”, em relação à apropriação das características necessárias a produção desse gênero, porém, dentro de um projeto maior, de Ciências Naturais. Com isso, os conteúdos de ciências Naturais deram subsídios para que os alunos tivessem um repertório de ideias acerca dos temas tratados em seus textos. Assim, os alunos estariam apropriando das características de um gênero textual (capacidades de linguagem necessárias a produção) e, ao mesmo tempo, produzindo conhecimento e disseminando informações relacionados à ciência (letramento científico).

Nisso, propusemos a elaboração de um Modelo Didático do gênero Curiosidade Científica, e, partindo desse modelo, elaboramos uma Sequência Didática que foi aplicada para um 1º ano do Ensino Fundamental, numa escola municipal do interior do estado de São Paulo. Neste artigo, apresentaremos o Modelo Didático que foi elaborado em conformidade com o quadro teórico metodológico do Interacionismo sóciodiscursivo, desenvolvido por Jean Paul Bronckart (2006, 2008, 2012), com a proposta de desenvolvimento de modelos didáticos e de sequências didáticas para o ensino da produção textual dos gêneros orais e escritos de Schneuwly e Dolz (2011) e pelas análises sobre letramento, de Street (2014).

Este artigo está organizado em quatro seções, iniciando pela introdução; na segunda, apresentaremos o referencial teórico que embasa a pesquisa; na terceira, a metodologia assumida para o ensino do gênero Curiosidade Científica; na quarta, iremos expor os procedimentos para elaboração do Modelo Didático e uma breve

discussão sobre ele; e finalmente, as considerações finais.

2 | A PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DE ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Em um trabalho de letramento, consideramos a necessidade de uma articulação com uma teoria que considere os textos e sua importância na vida humana, por isso, essa pesquisa está fundamentada de acordo com o interacionismo social e seu prolongamento no Interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD), pois, trata-se de um quadro teórico que leva em consideração que a linguagem acontece por meio de enunciados orais ou escritos, ou seja, por meio de textos, e com isso, o ISD propõe um quadro de análise textual que permite uma análise minuciosa das características específicas de um texto, a partir do qual, podemos desenvolver um Modelo Didático de um determinado gênero, e seguidamente, uma proposta de ensino.

Bronckart (2006) propõe que o quadro de análise seja dividido em duas partes, a primeira, relacionada aos textos como produções sociais: o contexto de produção; e a segunda, que trata da arquitetura interna (o que ele chama de “folhado textual”).

O contexto de produção é constituído pelos mundos físico e sociossubjetivo. Segundo Bronckart (2006), no mundo físico, o texto é considerado como resultado de um comportamento verbal concreto, que pode ser definido por quatro parâmetros: o emissor (a pessoa física que produz o texto), o receptor (a pessoa física que recebe o texto), o lugar de produção do texto e o momento de produção (o tempo concreto de produção do texto). Já no mundo sociossubjetivo, é apontado como uma forma de interação comunicativa, que é composta pelo enunciador (o papel social do emissor naquela situação específica, pelo destinatário (o papel social do receptor naquela situação específica), pelo lugar social (a formação social do lugar onde o texto é produzido) e pelo objetivo (o efeito que se quer produzir sobre o destinatário). De acordo com Bronckart (2012), é a mobilização nas representações desses “mundos” que influenciam na escolha dos temas tratados nos textos.

Bronckart (2012) propõe um esquema geral de arquitetura textual com base num trabalho de análise de textos que é constituído por três níveis: infraestrutura geral, dividida em plano geral, tipos de discursos e tipos de sequências; mecanismos de textualização, constituído por conexão, coesão nominal e coesão verbal; e, os mecanismos enunciativos, compostos por vozes e modalização. “O nível mais profundo, que chamamos de infra-estrutura, é definido pelas características do planejamento geral do conteúdo temático”, correspondente ao conteúdo que aparece no texto [...] “e pelos tipos de discursos modalizados e suas modalidades de articulação” (BRONCKART, 2006, p. 148). Os tipos de discurso são marcados por dois eixos principais: exposição e narração, que podem ser implicados (quando apresentam implicação através de dêiticos, espaciais, temporais e de pessoa em relação ao ato

de produção) ou autônomos (não implicação em relação ao ato de produção). A partir desses eixos, originam-se quatro tipos de discursos: a) Discurso narrativo (narração feita no passado, sem implicação, ou seja, sem diálogo entre autor e leitor no texto); b) Relato Interativo (narração no passado, com implicação); c) Discurso interativo (exposição dialogada no presente); d) Discurso teórico (exposição sem implicação no presente). Já os tipos de sequências se dividem em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e outras formas de planificação.

Os mecanismos de textualização “contribuem para dar ao texto sua coerência linear ou temática, para além da heterogeneidade infra-estrutural, pelo jogo dos processos isotópicos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal” (BRONCKART, 2006, p. 148). De acordo com o autor, os mecanismos de conexão atuam como organizadores textuais e marcam as transições entre os tipos de discurso, entre as fases de uma sequência e as articulações entre fases sintáticas. Enquanto a coesão nominal “têm como função introduzir os temas e/ou personagens novos e assegurar a retomada ou sua continuidade na sequência do texto, sendo realizados pela organização de unidades e estruturas anafóricas” (BRONCKART, 2006, p. 148), a coesão verbal assegura “a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, eventos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais” (BRONCKART, 2006, p. 148). Os mecanismos de conexão abrangem advérbios ou locuções adverbiais com valor transfrástico, sintagmas preposicionais e alguns sintagmas nominais com estatuto de adjunto adverbial, conjunções de coordenação e conjunções de subordinação. Os mecanismos de coesão nominal englobam: anáforas pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos e demonstrativos) e anáforas nominais (sintagmas nominais). Já os mecanismos de coesão verbal agregam os processos efetivamente verbalizados, os eixos de referência, relativos a cada tipo de discurso e a duração psicológica de produção.

Segundo Bronckart, “no nível mais superficial”, os mecanismos enunciativos “explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele a coerência interativa”. Neste nível, temos as vozes e a modalização: o primeiro “visa fazer visíveis as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto”, e o segundo “serve para explicitar os julgamentos ou avaliações que emanam dessas instâncias e se dirigem a determinados aspectos do conteúdo semiotizado no texto, ou a determinados aspectos do próprio processo de semiotização.” (BRONCKART, 2006, p. 149). As vozes podem ser dos personagens, sociais ou do autor empírico. As modalizações podem se dividir em lógicas, apreciativa, deôntica ou pragmática.

Através desse quadro de análise de textos, proposto pelo ISD, observando-se o contexto de produção e a arquitetura textual, como foi discutido, é possível levantar as características principais de um determinado gênero e desenvolver um Modelo Didático do mesmo, que dará suporte para a construção de sequências didáticas que poderão ser trabalhadas, permitindo o desenvolvimento das capacidades de linguagem, pelos

alunos, necessárias à produção escrita do gênero estudado.

Chamamos de Modelo Didático a esse conjunto de características predominantes na maioria dos textos analisados, de um mesmo gênero textual, considerando o seu contexto de produção e a sua arquitetura textual. Além de apontar as principais características de um dado gênero, também, ajuda a observarmos as características necessárias para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para sua produção escrita: capacidades de ação, relacionadas ao contexto de produção; capacidades discursivas, relacionadas aos aspectos discursivos (plano geral do texto, tipos de discursos e tipos de sequências); e, capacidades linguístico-discursivas, relacionadas aos aspectos linguístico-discursivos (questões de linguagem, uso de conectivos, coesão verbal e nominal, vozes e modalização).

O modelo didático é importante para a definição dos tipos de intervenção didática e para a organização do ensino do gênero numa sequência, e é construído como um objeto descritivo que contém as características de determinado gênero e orienta as práticas de ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento de um Modelo Didático, faz-se necessária a análise de diversos textos do mesmo gênero, pois, nem sempre esses exemplares apresentam características idênticas. Só depois de analisar vários desses textos, teremos conhecimento suficiente para identificar as características que predominam na maioria deles, e assim, traçar o Modelo Didático.

A elaboração do modelo didático precede a elaboração da sequência didática, pois, somente depois de se conhecer as características predominantes na maioria dos textos analisados, ou seja, o Modelo Didático, é que se torna possível a elaboração de atividades que terão como intuito a aprendizagem das capacidades necessárias à produção escrita do gênero estudado.

3 | METODOLOGIA

Diante do objetivo proposto de verificar como o ensino da produção textual a partir de uma sequência didática do gênero Curiosidade Científica, pode contribuir para a produção escrita da criança, desenvolvendo as possíveis capacidades de linguagem a partir do gênero trabalhado, a pesquisa foi organizada em três fases:

- 1) construir um modelo didático do gênero Curiosidade Científica;
- 2) elaborar e aplicar uma Sequência Didática desse gênero para o 1º ano do Ensino Fundamental I, aplicar essa sequência, e;
- 3) verificar as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas com essa aplicação, analisando as produções iniciais e finais de cada aluno.

Trataremos, na próxima seção, dos critérios para a escolha do gênero textual, do levantamento dos textos autênticos do gênero Curiosidade Científica, e da elaboração do Modelo Didático, e, por fim, apresentaremos o modelo desenvolvido, como etapa dessa pesquisa.

4 | MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CURIOSIDADE CIENTÍFICA

É importante salientar que o modelo didático (levantamento das principais características de um gênero) foi desenvolvido a fim de tê-lo como referência na elaboração da sequência didática, que não será aqui discutida, mas, que também, foi uma etapa dessa pesquisa.

O primeiro passo foi a escolha do gênero, “Curiosidade científica”, dentre vários gêneros dessa esfera. Trata-se de um gênero que sempre aparece nos livros didáticos, contudo, não são trabalhados em relação à produção escrita.

Em seguida, escolhemos a revista *Ciência Hoje das Crianças* como portadora dos textos que seriam analisados, pois trata-se de uma revista infantil, no qual há acervo na escola em que foi realizada a pesquisa, considerando que nela há vários gêneros literários e científicos. O gênero *Curiosidade Científica* aparece sempre numa seção dessa revista, iniciado com a pergunta retórica “Você sabia que...”, complementado com o tema que é tratado no mesmo.

Depois dessa escolha, foram selecionados trinta textos dessas revistas, e estes foram analisados através de um quadro de análises, baseado na proposta do ISD, onde foram observadas as características predominantes na maioria desses textos, relacionadas ao contexto de produção, ao conteúdo temático, a forma e a organização dos exemplares, que evidenciaram em sua maioria e que seriam necessárias para a organização de atividades numa sequência didática, além de possibilitar a apropriação de todos eles pelo professor.

Foi a partir desse quadro de análises que verificamos as características relacionadas ao plano geral e arquitetura interna dos textos, em conformidade com Bronckart (2012). Através desse quadro, foram observados vários aspectos: nos títulos e em todos os parágrafos, detalhadamente, evidenciando as características que definiram o Modelo Didático.

No nível do contexto de produção, percebeu-se que os emissores, produtores ou locutores dos textos sempre são descritos no final da página em que aparece o texto (nas revistas), tratando-se de estudantes, professores e pesquisadores de universidades, institutos de pesquisas, museus, etc., conforme o assunto que é discutido. Já sobre os receptores/ leitores, podemos supor que são crianças, pois o próprio nome da revista já traz essa informação “*Ciência Hoje das Crianças*”. Além das crianças, um público adulto de professores, especialistas e pais também podem se interessar pelo conteúdo da revista, a fim de incentivar as crianças a ler esses textos. Em relação ao lugar de produção, podemos supor que os textos sejam produzidos numa gráfica ou nos institutos de pesquisa aos quais ela faz referência. Sobre o momento de produção, que não é especificado na revista, podemos supor que trata-se do ano de publicação de cada exemplar.

Quanto ao mundo sociossubjetivo, os enunciadores são pessoas preocupadas com a história ou com a ciência que buscam trazer informações sobre os assuntos

estudados, além do interesse em vender a revista. Sobre aos destinatários, são crianças, que podem ser influenciadas pelas informações apresentadas na revista. Em relação ao lugar social, está relacionado com uma mescla entre a esfera jornalística e os lugares onde as informações são, precisamente, encontradas. Quanto aos objetivos, trata-se da interferência ou influência que o autor espera causar no leitor, sobre os temas discutidos.

Dando continuidade, passamos a organização temática desses textos. Observamos que todos eles são iniciados com uma pergunta retórica “Você sabia que...”, onde já é trazido o tema que é discutido no texto. Essa pergunta é feita a partir do conhecimento do senso comum do público alvo. Já no primeiro parágrafo o tema é contextualizado, partindo-se de conhecimentos científicos. Nos parágrafos seguintes são apresentadas por meio de sequência explicativa, explicações para a pergunta feita inicialmente no título, e, nos demais parágrafos são acrescentadas mais informações sobre o objeto tratado.

Esses textos apresentam um plano global muito semelhante, trazendo primeiramente o título, depois, a ilustração de acordo com o tema, o corpo do texto, e, por fim, os nomes dos autores.

Sobre a organização discursiva, observamos o discurso interativo, que é caracterizado pelo uso do pronome você e por verbos no presente do indicativo, que aparecem logo no título e no fechamento dos textos; observamos também, o discurso teórico, com uso da 3ª pessoa e verbos no presente; verificamos o discurso de narração, ou seja, uso da 3ª pessoa com verbos no passado, além de observarmos o predomínio das vozes da ciência e da história nesses exemplares.

Quanto aos aspectos linguístico-discursivos, observou-se uma variedade de conectivos (mas, porém, que, então, assim, e, ou, etc.). Em relação à coesão nominal, encontramos uma variedade de anáforas pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos) e nominais. Sobre a coesão verbal, há o predomínio de verbos na terceira pessoa do presente do indicativo, dando um caráter de verdade as informações.

Em relação à modalização, observamos palavras que ressaltam a objetividade (sempre, mas a verdade, pode, importante, essenciais). Quanto às vozes, como já foi dito, predominam-se as vozes relacionadas à ciência e à história.

Segue o modelo de um texto, retirado da revista e analisado de acordo com o modelo de análise de textos do ISD:

Você sabia que a transformação dos alimentos é pura química?



Nós fritamos, cozinhamos, assamos, grelhamos... E eles amolecem, endurecem, estufam e até (*ploft!*) explodem! Sim, estamos falando dos alimentos. Ao entrar na cozinha, boa parte deles parece passar por uma completa metamorfose. Essas transformações, acredite você, são pura química.

Pense na pipoca. A receita é fácil: óleo e milho na panela. Tudo no fogo por alguns minutos e *ploc, ploc, ploc!* O milho estoura transformando-se naquela gostosura que você bem conhece. Como isso aconteceu? O aquecimento produz alterações na estrutura da casca do milho, impedindo que o vapor d'água que se forma lá dentro escape. Sob pressão, o miolo do milho é transformado em um gel. Quando a pressão aumenta acima de um determinado limite, a pipoca estoura por causa da ruptura da casca. Neste processo, o vapor d'água superaquecido e o miolo em forma de gel se expandem e, rapidamente, se resfriam. O que temos, então? A pipoca! Uma transformação química gostosíssima...

O bolo é outro clássico da química na cozinha. Basta misturar muito bem, na ordem correta: ovos, açúcar, manteiga, farinha de trigo, leite e uma colher de fermento. Após alguns minutos no forno, aquela massa molenga vira uma delícia

fofinha. O segredo desta espantosa transformação está no fermento adicionado à receita. A partir do momento em que ele entra em contato com a umidade da massa, começa a liberar gás carbônico, formando pequenas bolhas que ficam aprisionadas na mistura. Durante o aquecimento, mais gás carbônico é liberado e as bolhas se expandem, fazendo o bolo crescer e crescer cada vez mais. Enquanto isso, a água da mistura evapora. O resultado: outra delícia!

Temos, também, o misterioso caso do macarrão. Tradicionalmente, ele é feito com um tipo especial de trigo, diferente do que é utilizado para fazer bolo porque contém mais proteínas. Quando cozido em água fervente, a massa, isto é, o macarrão absorve a água quente, mas não se desfaz totalmente por causa das proteínas. Um outro componente da massa, o amido, a faz ficar macia.

Assim como a pipoca, o bolo e o macarrão, outros alimentos se modificam. Isso quer dizer que a cozinha da sua casa é um laboratório de química, pode acreditar!

Joab Trajano Silva,
Instituto de Química,
Universidade Federal do Rio de Janeiro.



Ilustração Mario Bago

18

FIGURA 1: Texto da revista Ciência Hoje das Crianças

(MOURA, 2018, p. 185).

4.1 Modelo didático do gênero “curiosidade científica”

Depois da análise criteriosa dos trinta textos selecionados das revistas, foi proposto o Modelo Didático do gênero Curiosidade Científica para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

E como trata-se de um texto que traz informações verdadeiras, logo percebemos que deveríamos propor a escrita das produções com base na leitura. Como a sequência seria feita para alunos do primeiro ano, essa leitura deu-se por meio de fichas técnicas de aves (temas discutidos nos textos). Com isso, produzimos um texto, com base nas informações de uma ficha técnica (também produzida por nós), para termos uma

ideia do que seria trabalhado com essa clientela. Esse texto foi elaborado a fim de facilitar o trabalho com a sequência e também, a leitura e entendimento das análises realizadas acerca das produções iniciais e finais, ao qual observou-se a apropriação das capacidades de linguagem pelos alunos.

Segue uma das fichas técnicas usadas como fonte de informações para a escrita dos textos:

FICHA TÉCNICA



FONTE: ZOOLOGIA GERALDO J. BARROS

NOME: ARAÇARI-BANANA
COMPRIENTO: 35 A 39 CENTÍMETROS
PESO: 156 A 169 GRAMAS
ONDE VIVE: EM REGIÕES MONTANHOSAS DA MATA ATLÂNTICA E EM FLORESTAS ÚMIDAS.
ALIMENTAÇÃO: FRUTOS (PRINCIPALMENTE PALMITO) E INSETOS, ALÉM DE OVOS E FILHOTES DE OUTRAS AVES.
COMENTÁRIOS: ESSA ESPÉCIE DE TUCANOS ESTÁ CADA VEZ MAIS RARA POR CAUSA DA CAPTURA, DO TRÁFICO DE ANIMAIS SILVESTRES E DA DESTRUIÇÃO DE SEU HABITAT NATURAL.

(Texto adaptado de <http://www.photoaves.com/aracari-banana>)

QUADRO 1: Ficha técnica do Araçari-banana
(MOURA, 2018, p. 84).

Segue o modelo de texto produzido intencionalmente como modelo esperado na produção dos alunos:

VOCÊ SABIA QUE O ARAÇARI-BANANA
É UMA ESPÉCIE DE TUCANOS?



FONTE: ZOOLOGIA GERALDO J. BARROS

É ISSO MESMO! O ARAÇARI-BANANA É UMA ESPÉCIE DE TUCANOS QUE VIVE EM REGIÕES MONTANHOSAS DA MATA ATLÂNTICA E EM FLORESTAS ÚMIDAS DO BRASIL.

ESSA AVE PODE MEDIR DE 35 A 39 CENTÍMETROS E PESAR DE 156 A 169 GRAMAS.

ALIMENTA-SE DE FRUTOS (PRINCIPALMENTE PALMITO) E INSETOS, ALÉM DE OVOS E FILHOTES DE OUTRAS AVES.

ESSA ESPÉCIE DE TUCANOS ESTÁ CADA VEZ MAIS RARA POR CAUSA DA CAPTURA, DO TRÁFICO DE ANIMAIS SILVESTRES E DA DESTRUIÇÃO DE SEU HABITAT NATURAL.

(NOME DOS AUTORES)

QUADRO 2: Texto produzido intencionalmente como modelo esperado na produção dos alunos (MOURA, 2018, p. 85).

O texto acima foi produzido com base nas informações da ficha técnica do araçari-banana (também, anteriormente exposta), pensando-se no que era esperado na produção escrita das crianças do 1º ano, em que foi aplicada a sequência, lembrando que o Modelo Didático é um modelo, do gênero, e como foi dito antes, serve como referência para o desenvolvimento de sequências didáticas. Com base no texto acima, apontaremos apenas as características que foram colocadas nessa sequência didática, considerando que, em cada ano, podem ser trabalhadas características diferentes, ficando as mais abstratas para os anos posteriores.

Serão elencadas as principais considerações acerca das condições de produção, da infraestrutura geral, dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Espera-se que os alunos do 1º ano compreendam o contexto de produção no qual, estão inseridos, ou seja, que eles são os produtores/ enunciadore de seus textos, que os destinatários são as pessoas que irão ler as revistas (onde serão colocados os textos produzidos na sequência), que o local de produção dos textos é a escola e que o objetivo de se produzir esse textos é mobilizar pessoas em relação aos assuntos neles tratados (conscientizando as pessoas sobre a importância da preservação das aves e do meio ambiente, neste caso).

No nível da infraestrutura textual, com relação às capacidades discursivas, em

relação ao layout adequado às escolhas feitas no contexto de produção, espera-se que os alunos iniciem seus textos com uma pergunta retórica, iniciada por “Você sabia que...” e que nessa pergunta já contextualizem o tema que será tratado no texto. Devem fazer a ilustração logo em seguida do título complementando o assunto a ser discutido. No primeiro parágrafo, devem contextualizar/ explicar a pergunta feita no título, e, em seguida, acrescentar outras informações sobre o objeto tratado, conforme as informações da ficha técnica. Por fim, registrar seus nomes no rodapé desses textos. Esperamos também que os títulos sejam escritos a partir do discurso interativo (verbos no presente, com implicação, uso do pronome você) e que o restante do texto seja escrito através do discurso teórico (verbos no presente, sem interação do autor com o leitor). O discurso interativo pode aparecer, também, no fechamento do texto. Ressaltamos a importância da sequência explicativa, sendo feita inicialmente, no título, uma constatação inicial, seguida de informações sobre o objeto tratado.

A conclusão ou resolução não foram trabalhadas nessa sequência devido às dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de alfabetização, em relação à construção de frases e por ainda não compreenderem a escrita de duas orações no mesmo período, que é uma característica marcante desse tipo de sequência, explicativa. Por causa dessas dificuldades, também não foram trabalhadas mais efetivamente, o uso de marcas linguísticas desse tipo de sequência. Esses pontos podem ser trabalhados em anos posteriores, em que é possível essa compreensão por parte das crianças.

Em relação aos mecanismos de textualização, que mantém a coerência temática do texto, os alunos devem usar uma diversidade de conectivos (advérbios, locuções adverbiais). Quanto à coesão nominal, podem usar substantivos, adjetivos, pronomes pessoais, relativos, possessivos e demonstrativos. Já em relação à coesão verbal, devem empregar os verbos no presente do indicativo, ou seja, discurso teórico, dando um caráter de verdade científica às informações. No caso desses textos, predominaram as vozes da ciência, por tratar de fichas técnicas de aves, e por serem, neste caso, conteúdo de um projeto desenvolvido na disciplina de Ciências Naturais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos a importância do ISD como ponto de partida neste trabalho, pois, a partir da análise dos textos por meio do quadro de análise apresentado, foi possível fazer um levantamento criterioso das características mais relevantes do gênero trabalhado, desenvolvendo o Modelo Didático.

Vimos também, a importância desse Modelo num trabalho de ensino de gêneros textuais, pois, através dele conseguimos direcionar a elaboração de uma sequência didática que possibilita o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à sua escrita, num trabalho mais efetivo em sala de aula, sem contar que esse trabalho de letramento permite que as crianças ajam por meio de seus textos em situações de

comunicação, mobilizando pessoas por meio dos assuntos abordados em seus textos, dando um sentido real para a sua escrita.

REFERÊNCIAS

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et al]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental; Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 30 set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 10 jan. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2012.

MOURA, F.S. **O trabalho com o gênero curiosidade científica no 1º ano do ensino fundamental.** 2018. 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba. 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das letras, 2011.

STREET, B.V. **Letramentos sociais - Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** In: VIGOTSKI, L.S. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. O problema e o método de investigação. In: L.S. VIGOTSKI. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 1-18.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-463-4



9 788572 474634