

Claudio Gonçalves Prado  
Fernanda Duarte Araújo Silva  
Vilma Aparecida de Souza  
(organizadores)



# INFÂNCIAS

olhares que se entrecruzam



**Claudio Gonçalves Prado  
Fernanda Duarte Araújo Silva  
Vilma Aparecida de Souza  
(organizadores)**

**INFÂNCIAS:  
olhares que se entrecruzam**



**2018**

© Claudio Gonçalves Prado, Fernanda Duarte Araújo Silva, Vilma Aparecida de Souza, 2018.

Editor da obra: Mical de Melo Marcelino.

Arte da capa: Equipe Barlavento.

Diagramação: Equipe Barlavento

E-Books *Barlavento*

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 68066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Asé Tobí Babá Oloriginbin.

Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.

Tel: 55-34-3268.9168

*barlavento.editora@gmail.com*

Conselho Editorial da E-books Barlavento:

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editor-chefe).

Dr. Antônio de Oliveira Junior.

Profa. Claudia Neu.

Dr. Giovanni F. Seabra.

Msc. Leonor Franco de Araújo.

Profa. Maria Izabel de Carvalho Pereira.

Dr. Jean Carlos Vieira Santos.

---

Infância: olhares que se entrecruzam / Claudio Gonçalves Prado, Fernanda Duarte Araújo Silva, Vilma Aparecida de Souza (org). Ituiutaba: Barlavento, 2018, 527 p.

*ISBN: 978-85-68066-67-6*

**1.** Educação. **2.** Educação Infantil. **3.** Infância.

**I.** PRADO, Claudio Gonçalves **II.** SILVA, Fernanda Duarte Araújo **III.** SOUZA, Vilma Aparecida de.

---

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.



## **Sumário**

<b>Apresentação</b>	09
<b>Capítulo 1</b>	
Concepções de Infâncias: alguns diálogos	26
<i>Fernanda Duarte Araújo Silva e Simone Cléa dos Santos Miyoshi</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
A infância sob as lentes da história: conhecendo o Orfanato Santo Eduardo em Uberaba/MG (1944 a 1964)	47
<i>Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
Notas sobre a História da Infância e a construção dos direitos da criança no Brasil	74
<i>Rogéria Moreira Rezende Isobe, Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza, Natália Cristina Rezende Isobe e Valéria Moreira Rezende</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
As múltiplas linguagens das crianças nas Artes de fazer Com	99
<i>Paula Amaral Faria e Victor Gargiulo</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
A Matemática na Educação Infantil: caminhos trilhados e possibilidades de trabalho	124
<i>Flávia Pimenta de Souza Carcanholo</i>	

<b>Capítulo 6</b> <i>Nascidos em bordéis em foco: novas possibilidades para a infância a partir do grupo e da arte</i> <i>Alyssa Magalhães Prado</i>	147
<b>Capítulo 7</b> <i>A criança enquanto sujeito do desejo</i> <i>Fernando Silva Paula</i>	162
<b>Capítulo 8</b> <i>Contribuições do ensino de Arte africana na Educação Infantil: Esther Mahlangu</i> <i>Simone Aparecida dos Passos e Elaine Costa Oliveira</i>	182
<b>Capítulo 9</b> <i>Menino 23 - Infâncias Perdidas no Brasil: Nazismo e Integralismo em Episódio de Abandono de Crianças Negras na História da Educação Brasileira</i> <i>Sauloéber Tarsio de Souza</i>	198
<b>Capítulo 10</b> <i>A criança em um mundo de afetividade e desigualdade: o lúdico no Projeto Flórida.</i> <i>Claudio Gonçalves Prado</i>	218
<b>Capítulo 11</b> <i>Inclusão na Educação Infantil: reflexões sobre os saberes e as práticas de professoras</i> <i>Maria Izabel Dantas de Oliveira e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela</i>	232

## **Capítulo 12**

O Direito à Educação Infantil no Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba - MG: limites e possibilidades 259  
*Isadora Cristina Dutra e Lúcia de Fátima Valente*

## **Capítulo 13**

Políticas Públicas de Educação Infantil: da Meta 1 do PNE (2014-2024) à Base Nacional Comum Curricular 289  
*Leonice Matilde Richter*

## **Capítulo 14**

Educação Infantil e Plano Nacional de Educação (2014-2024): Um olhar sobre a Meta 1 no município de Canápolis-MG 313  
*Dalila de Oliveira Alves e Vilma Aparecida de Souza*

## **Capítulo 15**

Desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância – o papel da Educação Infantil 343  
*Gustavo Furtado e Waléria Furtado*

## **Capítulo 16**

Infância e Futebol: panorama de uma realidade pouco conhecida 357  
*Gilson Batista Machado, Simone Cléa dos Santos Miyoshi e Eduardo Henrique Rosa Santos*

## **Capítulo 17**

A percepção das professoras cursistas da Especialização da Educação Infantil quanto à avaliação: problematizações sobre os conceitos e os instrumentos avaliativos 375

*Bruna Lorena Barbosa Moraes e Mariane Gomes Pereira*

**Capítulo 18**

O Cinema na Educação Pública: desvelando caminhos para a educação emancipatória através da produção audiovisual

392

*Cristine Lima Pires, Maria Cecília de Paula Silva e Aparecida Carneiro Pires*

**Capítulo 19**

A Infância e a Educação em Hegel

414

*Eliseu Riscarolli*

**Capítulo 20**

Contexto histórico curricular na Educação Infantil: políticas, formação - um recorte para o ensino da Arte

431

*Iany Bessa Silva Menezes, José Álbio Moreira de Sales e Aparecida Carneiro Pires*

**Capítulo 21**

Diálogos sobre o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil do município de Aracruz/ES

456

*Paola Cometti Forechi Schmittel*

**Capítulo 22**

A criança do século XXI e as influências midiáticas

484

*Izabella Anaja Romão de Paula Nunes e Waléria Furtado*

## **Capítulo 23**

A Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: alguns diálogos a partir do Estágio Supervisionado

500

*Fernanda Duarte Araújo Silva*

---

---

## **Apresentação**

Os estudos e pesquisas sobre o tema Infâncias com racionalidade científica e acadêmica implicam um cuidado especial. Pois, corre-se o risco de se esquecer o papel da afetividade no desdobrar desse período tão crucial e instigante do desenvolvimento humano. Ao tratar da compreensão da criança, deve-se lembrar que o objeto de estudo, em que se busca entender os fundamentos, as políticas e as práticas, é marcado pela necessidade de um equilíbrio constante entre os aspectos cognitivos, afetivos e motores.

Esta obra procura discorrer a respeito de diversas temáticas relacionadas ao universo das infâncias: concepções de infâncias, história de um orfanato, construção de direitos, múltiplas linguagens, matemática, grupo e arte, desejo, Arte africana, nazismo e integralismo, afetividade, desigualdade, ludicidade, inclusão, políticas públicas, aprendizagem e desenvolvimento, futebol, avaliação, cinema, Hegel, currículo, leitura e escrita, mídias e organização do trabalho pedagógico. A partir dessas perspectivas, esse livro apresenta seus capítulos elaborados a partir da colaboração de pesquisadoras e pesquisadores de diversos temas relacionados à Infância e à Educação Infantil.

Adorno (1995), em “Educação após Auschwitz”, defende dois aspectos cruciais para o processo educativo após a experiência do holocausto: concentrar na Educação Infantil, sobretudo na primeira infância, e promover o esclarecimento geral, proporcionando um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição e o qual formaria seres humanos emancipados. Nesse sentido, gostaríamos de oferecer esse conjunto de textos para despertarem um “racionalismo emancipatório adorneano” nos leitores e leitoras em relação ao cuidado com a Infância, e a necessidade de uma busca constante

de mais conhecimentos e descobertas sobre o tema, necessários para a formação de educadores.

O capítulo 1 intitulado “Concepções de Infâncias: alguns diálogos”, de Fernanda Duarte Araújo Silva e Simone Cléa dos Santos Miyoshi, propõe um olhar acerca das concepções de infância de jovens discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. O texto tem como objetivo abordar algumas discussões sobre as concepções de infâncias. Percebe-se que as concepções atuais ainda partem de uma certa idealização sobre o que é "específico" para as crianças pequenas, mas que são apropriados superficialmente, pois não tem alterado substancialmente as práticas e as condutas com relação as crianças. Ainda são vivenciadas cotidianamente atrocidades sendo cometidas contra as crianças. Observa-se cotidianamente o mundo adulto invadir as infâncias, seja por meio das condutas comportamentais - vestimentas, modos de agir e estar no mundo e controle do corpo por meio do desrespeito aos seus direitos primordiais, além da ausência de cuidados, colocando-as em situações de risco. Ao final, a pesquisa permite identificar que muitos desafios ainda se colocam no percurso da Educação Infantil e responsabilidade coletiva refletir sobre possibilidades de reestruturação dessas realidades.

No capítulo 2 “A infância sob as lentes da história: conhecendo o Orfanato Santo Eduardo em Uberaba/MG (1944 a 1964)” de Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza, as autoras percorreram o interior dessa instituição por meio de diversas fontes históricas, com o intuito de responder ao seguinte questionamento: seria o Orfanato Santo Eduardo um muro que isolava as internas do mundo exterior ou teto que lhes servia de repouso e abrigo? Nesse percurso ficou evidenciado o pensamento higienista e

utilitarista que marcou o período em apreço, uma vez que a institucionalização promovia uma *limpeza* nas vias públicas ao retirar as crianças pobres de circulação. Além disso, esperava-se que nessas instituições elas adquirissem amor ao trabalho, retornando ao convívio social como pessoas disciplinadas, docilizadas e úteis.

Rogéria Moreira Rezende Isobe, Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza, Natália Cristina Rezende Isobe e Valéria Moreira Rezende discutem no Capítulo 3, “Notas sobre a História da Infância e a construção dos direitos da criança no Brasil”, o processo sócio histórico de construção dos direitos das crianças desvelando os cenários nos quais são construídas diferentes concepções sobre a faixa etária pueril, relacionadas às distintas formas de tratamento e de sentimentos relativos ao segmento infanto-juvenil. Uma análise exaustiva sobre as diversas definições e classificações sobre a criança e a infância é desenvolvida no intuito de compreender melhor as possibilidades de compreensão desse período tão importante para a formação do ser humano. Um estudo histórico da violência contra crianças e adolescentes também é realizado ao longo do texto, incluindo participação em guerras, escravidão, evidenciando histórias de abandono, sofrimento e exploração, como também criminalidade, exclusão e trabalho infantil, caminhando para o entendimento da noção de infância perdida.

No capítulo 4, “As múltiplas linguagens das crianças nas Artes de fazer *Com*”, os autores Paula Amaral Faria e Victor Gargiulo apresentam parte de pesquisa desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), financiada pelo Programa de Bolsas de Graduação (PROGRAD) em 2015/2016. A investigação aconteceu no âmbito da Educação Infantil da escola e contou com a participação da professora, do bolsista do Curso de Dança e das crianças. O

objetivo era compreender as múltiplas linguagens das crianças pela integração dos objetivos pedagógicos básicos com os distintos percursos de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças de quatro e cinco anos. Durante a investigação, foi-se delineando, com base em estudos que envolvem o cotidiano sustentado nas ideias de Certeau (1994), experiências de aprendizagens de fazer *com* as crianças e *com* os adultos envolvidos. Descrevem-se momentos que desencadearam o processo de fazer *com* as crianças, assim como aqueles que mobilizaram o adulto para um processo formativo, identificado como residência artística, de forma a compreender e a desenvolver diferentes formas de expressão por meio do encontro das crianças com seus corpos e as tintas. Abriu-se uma possibilidade de construir experiências de aprendizagens em que as crianças e adultos possam juntos produzir novas e distintas formas de produzir conhecimentos.

No capítulo 5 intitulado “A Matemática na Educação Infantil: caminhos trilhados e possibilidades de trabalho”, da autora Flávia Pimenta de Souza Carcanholo, o texto apresenta um olhar para a linguagem da matemática na educação infantil. Para tanto, descreve cinco relatos de trabalhos que foram desenvolvidos na Escola de Educação Básica da UFU entre os anos de 2012 e 2016 tendo como base principal o ensino de matemática em uma perspectiva criativa, interdisciplinar, contextualizada, significativa, engajada na demanda das crianças, em seus anseios e necessidades. Nestes relatos, a matemática é considerada uma área proveniente do próprio cotidiano infantil, na qual envolve as vivências das crianças como promotoras do movimento de pensar, sentir, expressar, relacionar e transcender novos conhecimentos. Por meio das propostas apresentadas, vislumbra-se desmistificar que a matemática é uma área curricular distante do universo infantil

ou que precisa ser tratada de maneira sistemática e desvinculada das ações cotidianas. Por outro lado, aponta o quão rico e desafiador é o trabalho com as crianças na educação infantil e quantas possibilidades para que a aprendizagem aconteça de uma maneira significativa.

Alyssa Magalhães Prado, no Capítulo 6 intitulado “*Nascidos em bordéis em foco: novas possibilidades para a infância a partir do grupo e da arte*”, analisa a forma como as crianças por meio de um coletivo e pela arte, conseguem construir novos sentidos e significados para suas realidades, buscando entender as compreensões dos sujeitos, suas vivências e estranhamentos advindos das inquietações do grupo entre eles e em suas famílias. Utilizando, assim como no documentário, a arte enquanto recurso, a partir da análise de algumas temáticas, reflexões e debates são construídos visando contribuir para profissionais em educação e saúde, acreditando que são processos que se complementam e se enriquecem ao trabalharem e pensarem juntos. Primeiramente, buscou-se pensar e desconstruir os entendimentos sobre as dinâmicas familiares, entendendo um pouco sobre as repetições e reedições existentes nesse contexto que impossibilitavam as mudanças. Destacou-se os atravessamentos sociais que permeiam aquela população, que acarretavam em vidas à margem, miséria e desigualdades. Outro ponto importante foi a demarcação do estranhamento da estrangeira, que se envolveu e se mobilizou ao acreditar nas crianças enquanto potentes. Enfim, abordou-se o grupo e a arte, na forma das fotografias, como uma nova possibilidade de se existir, de se olhar para o mundo e para o outro.

O Capítulo 7, “A criança enquanto sujeito do desejo”, de Fernando Silva Paula, consiste em uma discussão teórica sobre a noção de sujeito do desejo, tal como concebido pela Psicanálise

lacaniana, cuja proposta é a articulação de novos saberes no campo da Infância e da Educação Básica. Partindo do estabelecimento de distinções necessárias entre o sujeito do desejo, ou sujeito do Inconsciente, e outras noções de sujeito que encontramos em diferentes áreas e abordagens teóricas das Ciências Humanas e Sociais, buscou-se primeiro elucidar a natureza desse sujeito da Psicanálise, para, em seguida, levantar algumas implicações éticas e epistemológicas relacionadas ao seu desconhecimento e/ou não-reconhecimento no âmbito das reflexões sobre a infância e a Educação Básica. Desenvolveu-se um primeiro trabalho de desconstrução, buscando diferenciar o sujeito do desejo das noções como sujeito da consciência, Ego, sujeito racional cartesiano, sujeito empírico, pessoa, *self*, etc. Em seguida, a discussão procurou articular a noção de sujeito do Inconsciente à noção de discurso, indicando que o sujeito do desejo se constitui a partir do campo do Outro, universo de significantes, e que este sujeito deve ser tomado como aquele emerge entre significantes na enunciação. Finalmente, buscou-se abrir uma discussão sobre o lugar conferido ao sujeito do desejo em nosso modelo de Educação Básica.

No Capítulo 8, “Contribuições do ensino de Arte africana na Educação Infantil: Esther Mahlangu”, as autoras Simone Aparecida dos Passos e Elaine Costa Oliveira objetivaram realizar uma reflexão sobre a inclusão da diversidade no espaço escolar tendo como cerne da discussão, o ensino da arte africana vislumbrando as suas possibilidades em uma perspectiva que busca a necessidade de formação de professores-pesquisadores para a vivência da atividade artística. Neste sentido, procuraram refletir em torno do fazer, pensar, contextualizar e veicular as temáticas relativas à arte e a imagem do negro na construção de ações afirmativas desde os primeiros anos de educação nos contextos escolares, incluindo a atuação

dos professores da educação infantil. Esta temática é cara na perspectiva de se pensar a construção da identidade da criança e sua relação com a cultura negra brasileira. Em linhas gerais, tentaram problematizar a questão dos currículos, a formação de professores e a execução das leis 9394/96 e 10.639/03, bem como, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e ainda consideraram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (BRASIL, 1997). Para tanto, como orientador da discussão no âmbito da infância, as autoras tiveram como ponto de referência artística a arte da pintora Esther Mahlangu.

O Capítulo 9, “*Menino 23 - Infâncias Perdidas no Brasil: Nazismo e Integralismo em Episódio de Abandono de Crianças Negras na História da Educação Brasileira*”, de Sauloéber Tarsio de Souza, apresenta rápida reflexão em torno do documentário brasileiro “Menino 23: Infâncias Perdidas no Brasil” (direção de Belisario Franca, 2016), que se apoiou na pesquisa de doutoramento do professor Sidney Aguilari Filho intitulada “Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)”. A pesquisa de Aguilari Filho (2011) localiza-se no campo da História da Educação e teve como interesse a história de vida de 50 meninos negros que saíram do Educandário Romão de Mattos Duarte (Irmandade de Misericórdia do RJ) sob a guarda do Juizado de Menores do Distrito Federal entre 1930 e 1945 e foram levados para uma fazenda no município de Campina do Monte Alegre (SP). Durante uma década foram submetidos a brevíssima escolaridade e jornada de trabalho longas e não remuneradas, situação respaldada, em plena república, pelo Código do Menor de 1927 e pelo artigo 138 da Constituição de 1934 que permitiram a segregação “legal”

desses meninos e adolescentes, submetidos a cárcere e a castigos físicos.

Claudio Gonçalves Prado, no Capítulo 10 intitulado “A criança em um mundo de afetividade e desigualdade: o lúdico no *Projeto Flórida*” apresenta um debate sobre afetividade, ludicidade e desigualdade, abordando como objeto de análise, o filme “Projeto Flórida”. A afetividade é discutida como essencial para o desenvolvimento humano, seja em qualquer etapa da vida, mas destacando neste trabalho o sentido das emoções ao longo da infância. A desigualdade social retrata a pobreza a qual crianças são obrigadas a viverem, sem muitas possibilidades de ruptura com sua condição, ao mesmo tempo em que se discute o impacto da precariedade de bens materiais no psiquismo humano. E por fim, a ludicidade se encontra presente no dia a dia da criança, envolvida a aspectos afetivos e desafiando a injustiça causada pela desigualdade. O filme permite compreender, a partir de uma protagonista de seis anos de idade, a mágica de um sorriso que insiste em sobreviver por meio do afeto e do lúdico, mesmo perante a ameaça da pobreza e do abandono, componentes capazes de trocar risos por lágrimas. À guisa de conclusão, o “Projeto Flórida” se apresenta como um ótimo objeto de estudos e discussões em relação à Psicologia Infantil.

No Capítulo 11, “Inclusão na Educação Infantil: reflexões sobre os saberes e as práticas de professoras”, de Maria Izabel Dantas de Oliveira e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, encontra-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo por objetivo precípuo identificar o que as docentes da educação infantil entendem por inclusão, deficiência e aprendizagem. Em relação aos objetivos específicos, pretende-se refletir sobre a inclusão na Educação Infantil e verificar os recursos utilizados pelas professoras no

processo de ensino de crianças com deficiência. Ela foi motivada, principalmente, pelas experiências vivenciadas em uma escola de Educação Infantil em um município do Triângulo Mineiro. Foi realizado levantamento bibliográfico, além de coleta de dados com as docentes, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado com 15 perguntas, as quais subsidiaram a compreensão e as reflexões acerca dos conhecimentos e metodologias utilizadas em relação às crianças com deficiência. Nesse sentido, esta pesquisa evidencia que ainda há concepções restritas sobre deficiência e inclusão, não só das educadoras pesquisadas, mas também da sociedade de modo geral. Elas podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, pois, muitas vezes, dificultam a aquisição de conhecimentos acerca das práticas inclusivas nas escolas regulares por parte dos/as docentes, o que, conseqüentemente, implica de forma negativa na aprendizagem das crianças.

No Capítulo 12, intitulado “O Direito à Educação Infantil no Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba - MG: limites e possibilidades”, as autoras Isadora Cristina Dutra e Lúcia de Fátima Valente têm como objetivo compreender em que medida as políticas municipais têm garantido o direito à educação infantil no município de Ituiutaba desde a aprovação do PDME (2015/2025). Para o alcance desse objetivo investiga na legislação como o direito à educação infantil se faz presente no ordenamento jurídico nacional; analisa o Plano Municipal de Educação, suas metas e estratégias para a Educação Infantil; levanta dados relativos ao acesso à educação infantil no município. A pesquisa aborda o tema Direito à Infância e Educação considerando as bases legais nacionais em consonância com o Plano Municipal de Educação de Ituiutaba-MG e apresenta os resultados relativos ao atendimento nas creches e pré-escolas no ano de 2017. Optou-se pela pesquisa

qualitativa, contando com a pesquisa documental e bibliográfica, bem como levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação. Percebeu-se que apesar das novas leis e propostas voltadas à Educação Infantil no município de Ituiutaba-MG, estas reafirmam direitos já conquistados, apontando uma conservação e um retrocesso legitimado pelas novas leis que, em parte, apenas reafirmam velhos direitos.

O Capítulo 13, “Políticas Públicas de Educação Infantil: da Meta 1 do PNE (2014-2024) à Base Nacional Comum Curricular”, de autoria de Leonice Matilde Richter, tem como objetivo apresentar análises acerca das políticas públicas de Educação Infantil no país tendo como relevo, especialmente o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a inclusão dessa etapa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No âmbito do PNE, a pesquisa confronta dados quantitativos da realidade da educação infantil, tendo como alicerce informações emanados por órgãos oficiais do Estado brasileiro, com a primeira meta do Plano, a qual versa sobre a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos e a ampliação da oferta em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da sua vigência. Diante da análise sobre como o Estado tem conduzido o PNE e suas metas e estratégias nos últimos anos, a autora salienta para os impactos da nova política orçamentária, assim como da BNCC sobre as especificidades da Educação Infantil.

O Capítulo 14, “Educação Infantil e Plano Nacional de Educação (2014-2024): Um olhar sobre a Meta 1 no município de Canápolis-MG”, das autoras Vilma Aparecida Souza e Dalila de Oliveira Alves tem como objetivo geral analisar como o município de Canápolis-MG, por meio do PDME, tem contemplado a Meta 1 do PNE, garantido o acesso e

permanência das crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil. O interesse pela temática remete à necessidade de compreender e acompanhar como as políticas públicas que norteiam a Educação Infantil no Brasil avançam ou retrocedem no sentido de garantir que todas as crianças de 0 a 5 anos tenham acesso e permanência nas escolas, com um processo formativo de qualidade, em especial as políticas locais do município de Canápolis-MG a partir do PDME, na esteira do Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, esse estudo justifica-se pela importância de acompanhar a Meta 1 e as respectivas estratégias do PDME de Canápolis-MG, procurando compreender como as “intenções” de uma política nacional (PNE-2014-2024) vêm sendo materializadas na realidade municipal. Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, buscando um aprofundamento do referencial teórico sobre a temática abordada e subsídio para as análises dos dados levantados. Em seguida, foi feita uma pesquisa documental com o objetivo de analisar os marcos legais referentes à Educação Infantil no cenário brasileiro, da Constituição Federal de 1988 até o PNE 2014-2024. A partir do PNE, a pesquisa documental também foi utilizada na busca informações sobre as políticas destinadas à Educação Infantil, implementadas no município de Canápolis-MG por meio do PDME, a partir da aprovação do atual Plano Nacional de Educação, foco desse estudo. A análise do Plano Municipal Decenal de Educação do município de Canápolis-MG evidencia que ainda há muito a se fazer para garantir o cumprimento da Meta 1, uma vez que suas estratégias não tocam em aspectos cruciais para o acesso e permanência de todas as crianças nessa etapa de ensino, denunciando que seu direito a educação vem sendo negado. Garantir o acesso e permanência dessas crianças é reafirmar o direito a igualdade, educação e a vida.

No Capítulo 15, “Desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância – o papel da Educação Infantil”, os autores Gustavo Furtado e Waléria Furtado discutem a importância da Educação Infantil (EI) na primeira infância (0 a 6 anos), reafirmando-a como a base da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Para tanto, como é propósito desse livro, utilizam o documentário *O Começo da Vida* (2016), cujo objetivo é defender o pleno desenvolvimento dessa faixa etária como condição essencial para a formação de indivíduos, com base nos potenciais da criança nessa fase. Assim, baseado neste, serão expostos os argumentos em favor da atenção à primeira infância na educação infantil.

No Capítulo 16, “Infância e Futebol: panorama de uma realidade pouco conhecida”, os autores Gilson Batista Machado, Simone Cléa dos Santos Miyoshi e Eduardo Henrique Rosa Santos abordam o cotidiano de centenas de milhares de crianças que acordam e vão em busca de alimentar o sonho de ser um jogador profissional de futebol. Trata-se de uma realidade de fácil constatação, e, ao mesmo tempo, uma temática pouco abordada nos estudos acerca da infância. Dessa maneira, o texto buscou desvelar esse universo, apresentando as principais problemáticas envolvidas. Observou-se a necessidade de um olhar mais atento à questão, sobretudo dentro do ambiente escolar, pois o interesse pelo esporte em questão, muitas vezes supera outros interesses das crianças, desde sua tenra idade. O futebol não pode mais ser encarado pura e simplesmente como um fenômeno esportivo tendo em vista sua abrangência mundial, o mesmo deve ser tematizado como um fenômeno tanto esportivo quanto social, cultural e econômico que, certamente, impactam na vida dos sujeitos.

O Capítulo 17 “A percepção das professoras cursistas da Especialização da Educação Infantil quanto à avaliação:

problematizações sobre os conceitos e os instrumentos avaliativos”, das autoras Bruna Lorena Barbosa Moraes e Mariane Gomes Pereira apresenta uma reflexão e análise crítica da percepção de avaliação e uso de instrumentos avaliativos, de um grupo de professores discentes de um curso de Especialização em Educação Infantil. Na disciplina de processo avaliativo na Educação Infantil, a proposta inicial para organização das aulas era realizar uma atividade diagnóstica, pois por meio dela seria possível compreender as concepções de avaliação e o conhecimento das cursistas acerca dos instrumentos avaliativos. A partir dos dados encontrados iniciou-se o processo de análise por meio de categorias, sendo elas: *concepção de avaliação* e *instrumentos avaliativos*, no qual foram utilizados estudos e pesquisas de autores da área. Deste modo, as análises possibilitaram compreender que a maior parte dos sujeitos desse grupo adota a percepção de avaliação formativa, mas que ainda existem alguns que a conceituam a partir de exemplificações sem um conceito claro e definido. Já com relação aos instrumentos, a maioria utiliza e/ou conhece registros escritos, alguns apontam as provas e poucos empregam o portfólio.

O Capítulo 18 intitulado “O Cinema na Educação Pública: desvelando caminhos para a educação emancipatória através da produção audiovisual”, das autoras Cristine Lima Pires, Maria Cecília de Paula Silva e Aparecida Pires Carneiro, consiste em uma pesquisa sobre a formação humana em uma escola pública no bairro de Plataforma, Salvador, Bahia. A partir de relação dialógica construída com os participantes, objetivou-se investigar o processo de produção audiovisual e as contribuições da linguagem e produção imagética para formação dos sujeitos visando fundamentar a práxis pedagógica, a partir da autonomia dos educandos como Sujeitos que fazem escolhas

e projetam coletivamente ações/produtos que ressignificam seus valores e identidade comunitária. Foram utilizados os registros imagéticos produzidos conjuntamente com os jovens como base de análise, e a história construída no decorrer desse processo. Essa investigação permite constatar alguns impactos na relação dos alunos com a produção audiovisual como sujeitos que ressignificam sua comunidade e conseqüentemente sua identidade e poder de ação.

Eliseu Riscarolli, no Capítulo 19, “A Infância e a Educação em Hegel”, faz algumas reflexões acerca do papel da filosofia, sobretudo as leituras clássicas, na formação dos futuros profissionais da educação, ou de qualquer outra área do conhecimento. O texto parte da vivência enquanto aluno de graduação em 1994, passa pela experiência na sala de aula enquanto professor de Filosofia nos cursos de Direito e de Pedagogia e das contribuições desta disciplina na formação em nível de doutorado que se realizou na UFSCar. A partir daí, pretende-se mostrar como a filosofia pode ser um recurso importante na formação das crianças, independente da sala de aula, mas fundamental nela, e que não pode ser realizada tendo por premissa a *não diretividade* na condução das questões pedagógicas que irão desembocar na formação do homem *omnilateral*. Tal concepção se fundamentará, sobretudo, nas reflexões e contribuições do pensador alemão G. W. F. Hegel acerca da educação da criança.

No Capítulo 20 “Contexto histórico curricular na Educação Infantil: políticas, formação - um recorte para o ensino da Arte”, os autores Iany Bessa Silva Menezes, José Álbio Moreira de Sales e Aparecida Carneiro Pires analisam a história do atendimento e do ensino da educação infantil por meio de uma breve contextualização histórica, fazendo um recorte sobre o ensino de Arte, a partir dos documentos legais. O

objetivo é compreender como as crianças conhecem e dominam as linguagens usando a brincadeira e a estética como estratégia para representar o mundo, com especificidades a esse acesso na construção do conhecimento. O estudo tenta entender como a escola pode ser um dos lugares para a construção do conhecimento e da vivência estética. A metodologia consistiu em um estudo qualitativo, de abordagem interpretativa em documentos legais e referencial bibliográfico específico da área. Os resultados indicaram a percepção do distanciamento entre as propostas legais, a formação e as práticas dos professores, com o ensino das crianças. Os autores concluíram que as crianças constroem seu conhecimento na oportunidade de vivenciar a estética infantil, a expressão plástica por meio das ações mediadas pelos professores, que precisam recorrer as suas vivências estéticas infantis.

Paola Cometti Forechi Schmittel apresenta, no Capítulo 21, “Diálogos sobre o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil do município de Aracruz/ES”, o resultado de uma pesquisa documental e bibliográfica, em que objetiva contribuir na prática docente, identificando experiências de leitura e escrita que colaboram para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Cotejou-se registros de experiências vividas em formação de professores no município de Aracruz/ES e os documentos curriculares, por meio de um movimento dialógico, crítico e responsivo, com base nas concepções de língua, linguagem e leitura, partindo da contribuição teórica bakhtiniana e através da abordagem histórico-cultural, que colaborou para compreensão da relação mediática entre professor e criança. Abordaram-se experiências no campo da leitura e escrita, apontando a preocupação sobre posição ocupada pelo professor nesse contexto de mudanças de currículos nacionais.

Izabella Anaja Romão de Paula Nunes e Waléria Furtado, no Capítulo 22, denominado “A criança do século XXI e as influências midiáticas” tratam de um tema muito corriqueiro da sociedade: a empresa midiática influenciando diretamente a sociedade brasileira. Identifica-se como é preocupante o número de propagandas televisivas que atingem o público infantil. Alguns questionamentos são apontados como o por quê da escolha deste público, se claramente não são pessoas que possuem renda e poder de compra? Por que influenciar esta parcela de pessoas que não tem seu próprio meio para conseguir comprar o que querem? Quais as consequências desta grande exposição à mídia? Como parte da proposta deste livro, a discussão é embasada em dois documentários: “Criança, a Alma do Negócio (2008)” e “Muito Além do Peso (2012)”, ambos de Estela Renner, que se complementam. O poder da mídia e sua influência nas crianças são apresentados e discutidos, lado a lado com a grave questão da obesidade infantil.

O capítulo 23 intitulado “A Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: alguns diálogos” de autoria de Fernanda Duarte Araújo Silva apresenta algumas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A opção teórica utilizada pela autora é a Teoria-Histórico-Cultural que possui Vygotsky como um dos seus principais representantes. Segundo esses estudos, as funções psicológicas resultam de atividades cerebrais, nas quais encontramos mecanismos pelos quais a cultura se constitui parte dessa natureza. Os estudiosos dessa vertente entendem que o psiquismo humano é construído historicamente, ou seja, nos constituímos a partir da estrutura biológica e das trocas que estabelecemos com o meio no decorrer das nossas histórias de vida. A discussão apresentada no artigo prioriza a linguagem

lúdica como uma importante forma de expressão e comunicação das crianças, o que inclui a abordagem sobre os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. O texto conclui que o brincar infantil é uma forma de linguagem, atinente a sistemas simbólicos que comunicam significados e que os jogos e as brincadeiras são a principal forma que a criança encontra para expressar e agregar experiências, estabelecendo relações com o mundo em que vive.

Ao finalizar esta apresentação, desejamos que as infâncias e as propostas pedagógicas para essa etapa do desenvolvimento humano sejam continuamente estudadas e pesquisadas, em um movimento dialético contínuo e infundável. Estudar, pesquisar, compreender e discorrer sobre criança implica em refletir sobre a construção coletiva ininterrupta da formação e educação de seres humanos desde “o começo da vida”. Retomando Adorno, eduquemos nossas crianças para que Auschwitz não se repita.

*Claudio Gonçalves Prado  
Fernanda Duarte Araújo Silva  
Vilma Aparecida de Souza*

## CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS: alguns diálogos

*Fernanda Duarte Araújo Silva  
Simone Cléa dos Santos Miyoshi*

"É necessário que estejamos convencidos, nós adultos antes de qualquer outra pessoa, de que as crianças não são apenas detentoras de direitos, mas portadoras de uma cultura própria. Que são possuidoras de uma capacidade de elaborar cultura, capazes de construir sua cultura e contaminar a nossa "

Loris Malaguzzi

### **Introdução**

Parece-nos ainda um desafio na contemporaneidade entender e compreender a criança como sujeito social que tem uma cultura própria, que produz cultura, que tem um lugar na sociedade – participante e atuante – e que a infância é um tempo de subjetividades e especificidades, um tempo de fragilidades, mas também um tempo de muita potência e criação, um tempo de cuidados, mas também um tempo de aprender – ser e fazer.

A ideia anterior era de que as crianças eram uma tábula rasa, um papel em branco, sem conteúdo ou saberes. Sua vivência anterior e sua cultura não eram consideradas. Um ser imperfeito, um vir a ser, um devir, ser incompleto que precisa ser domesticado (ARIËS, 1981).

No entanto, apesar das crianças terem experiências existenciais muito diferentes da dos adultos ao longo do tempo que denominamos infância, ela tem uma história própria, ela é construtora de uma cultura singular, vinculada à sua subjetividade, oriunda, sobretudo do meio que vive, comumente

advinda da convivência familiar ou da cultura de um grupo social (PRIORE,1999; KRAMER, 2006).

Ela é produtora e reprodutora de cultura e ao se deparar com novos conteúdos e saberes ela se apropria dos mesmos a partir do lugar que ocupa e a partir dos conhecimentos que já possui, das vivências experienciadas anteriormente, dos medos, dos saberes, dos desejos, da visão que tem sobre os adultos e do mundo que vive.

A criança apresenta uma série de necessidades, que vão além dos cuidados básicos, necessidades culturais, necessidades emocionais, necessidades relacionadas ao saber e ao conhecimento. Cabe ao adulto interagir com a criança, desde a mais tenra idade, apresentando-lhe o mundo, estimulando-o, abrindo as cortinas de um universo de possibilidades e potencialidades.

Neste contexto, além do espaço familiar e dos cuidados dos responsáveis, a escola passa a ser um lugar valorizado, cria-se, portanto, um espaço de aprendizagem e troca, de vivências, de compartilhamento, além do cuidar. Ancorados por boas escolhas de conteúdo, que sejam relevantes para formação e vida da criança, incluindo a criança como protagonista na construção de saberes e conhecimento. Compreender o conceito de infância, tornar as concepções mais transparentes, superar uma Educação Infantil que ainda não pensa na criança.

Dessa maneira, este trabalho propõe um olhar acerca das concepções de infância de jovens discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Tal pesquisa nasceu na disciplina Direito e Educação, oferecida pelo curso de Pedagogia, suas reverberações contribuíram para o debate e crescimento do grupo envolvido.

## **Ser criança ao longo de um tempo**

Neste percurso de construção do conceito de infância, Ariès (1981) defende que o construto identitário da criança perpassa por três concepções: na primeira, a criança vista com um pequeno adulto; na segunda, a criança vista como filho e aluno; na terceira, a criança já é vista como sujeito social. Para Ariès (1981) na primeira concepção ela tem sua infância negada, na segunda a infância é institucionalizada, e por fim na terceira é vista como sujeito de direitos.

A criança, antes do século XVI, era vista como um ser produtivo que tinha uma função utilitária na sociedade e ao mesmo tempo era um ser totalmente substituível. Os índices de mortalidade eram enormes, devido muitas vezes ao infanticídio que era comum na época. Não havia um sentimento materno, um sentimento de proteção, era comum a criança ser entregue a cuidados de terceiros como, instituições, conventos ou amas de leite e muitos morriam por conta de diferentes doenças devido a insalubridade, falta de cuidados, peste ou até mesmo durante o parto. Muitas delas já aos 7 anos trabalhavam, eram vistos como pequenos adultos, que com sorte iriam crescer, a infância era uma fase sem importância (ARIÈS, 1981).

Por meio de representação pictóricas da infância, foi possível perceber o desinteresse e a indiferença com a relação à infância no século XII e até o século XVI, mesmo porque o tempo que denominamos como infância, era totalmente inexistente. Não havia um interesse em saber o que a criança pensava, como aprendia, quem era, era um tempo do mundo do adulto e seu universo. No quadro Retrato de família (fig.1) é possível ver por meio da representação, a vestimenta adulta reproduzida nas crianças, o universo do adulto no mundo da criança.

*Figura 1- Retrato de Família, Marcus Gheeraerts, 1596, século XVI*



Fonte: <https://vestuarioescenico.wordpress.com/2012/10/01/el-traje-infantil-en-los-siglos-xvi-y-xvii/>

Rousseau sem dúvida foi um dos principais filósofos dos séculos XVIII, certamente um dos que mais pensaram na especificidade da infância. Como já mencionamos a população infantil sofria com o alto índice de mortalidade, segundo Rousseau (2004) isso devia-se, sobretudo, a falta de cuidados maternos, a criança precisava de maior afetividade, necessitaria ser tratada de forma diferenciada da do adulto, com roupas mais adequadas e um universo mais próprio para infância. Uma educação pensada e elaborada para a criança.

A criança, portanto, partir desse período passa a ser considerada filho e aluno, pois para ser ter mais atenção da família em suas necessidades, bem como, passa e receber educação e cuidados de uma instituição. No entanto, em sua

nova condição de aluno passa a ficar fechado em um ambiente escolar institucionalizado e disciplinar. Nesse período, boa parte da educação dos jovens que tinha acesso a esse benefício era dominada pelas ordens religiosas. A criança ainda era considerada um ser imperfeito, em formação, que precisava ser desvendado para ser posteriormente ser disciplinado e civilizado. Na representação pictórica de Chardin (fig.2), emblemático artista do século XVIII, podemos visualizar a figura de um aluno.

*Figura 2- Retrato de Auguste Gabriel Godefroy, Jean Baptiste Siméon Chardin, 1741.*



*Fonte: <https://masp.org.br/acervo/obra/retrato-de-auguste-gabriel-godefroy>*

A ideia e o debate acerca da da criança enquanto sujeito social e de direitos começa a surgir no final do século XIX e se aprofunda no século XX. Algumas consignas se fazem necessário na ampliação desse debate, a princípio era entender a

criança em sua especificidade, singularidade e potencialidade, garantindo-lhes por meio de leis e intervenção do Estado, seu desenvolvimento integral nas mais diversos aspectos, sobretudo nos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais.

No início do século XX, apesar dos debates em torno da infância, a condição da criança na sociedade ainda era de muita fragilidade, muitas ainda viviam na insalubridade, envolvidas no trabalho infantil nas fábricas e nas ruas das cidades. Um exemplo disso está representado em uma série de fotografias (fig.3) do início do século onde podemos observar a condição das crianças no EUA, mas que certamente, era vista em outros países.

No entanto, aqui no Brasil o Estado só assume essa responsabilidade após a constituição de 1988. Após essa data, contribuições de pesquisadores educacionais, da psicologia e sociologia da infância endossam e engrossam a rede de luta a favor de leis que favoreçam as crianças, promovendo a infância como tempo a ser respeitado e cuidado.

*Figura 3- Crianças trabalhadoras menores de 10 anos, Port Royal, Carolina do Sul, 1912.*



<https://www.alamy.pt/fotos-imagens/lewis-hine.html>

## Diálogos possíveis

O universo de pesquisa é composto por 39 discentes do Curso de Pedagogia da FACIP/UFU. Alguns cursando o 2º período do curso, entre os anos de 2016 e 2017, e os demais no 9º período. Dos 39 sujeitos que responderam o questionário apenas 03 são do sexo masculino. A partir da identificação dos sujeitos que responderam à pesquisa, observamos uma questão de gênero já colocada desde o século XX: a presença marcante da mulher na educação e na pedagogia, ou seja, docência passou a pertencer a universo quase que integralmente feminino.

A feminização do magistério ocorre no Brasil desde a segunda metade do século XX. Louro (1995) afirma que a docência se constituiu, na maior parte dos países ocidentais, numa atividade basicamente feminina. A feminização do magistério correspondeu (ou coincidiu) com um processo de maior controle do Estado sobre as pessoas que exerciam a profissão, e as jovens mulheres passavam a ocupar tal espaço: “Para elas, os cursos de formação docente e a possibilidade de profissionalização representavam a ampliação de um universo geralmente limitado ao lar e à igreja. Para elas ser professora era uma conquista” (LOURO, 1995, p.179).

Tal informação se faz necessária, pois os resultados obtidos ao longo da aplicação dos questionários, certamente incorrem numa questão de gênero, em um olhar, majoritariamente feminino acerca da temática, sobre as concepções de infância, construídas ora ao longo da própria experiência vivida enquanto criança, ora como profissional, por meio de formação formal.

Dessa maneira, o curso da exploração se deu a partir da aplicação do questionário no início da disciplina de Direito à Infância e a Educação com o objetivo de mapear quais as

concepções desses sujeitos sobre infância. O primeiro questionamento era “Para você o que é infância?”. Identificamos que a maior parte dos discentes mencionaram conceitos referentes ao brincar. Vejamos alguns relatos:

É o momento de sorrir, brincar, correr, fazer novas descobertas. A infância é a fase mais linda e pura do ser humano onde não existe preconceito, a infância é vista como o “menos” importante (Sujeito 3)

Infância para mim é o momento de conhecer o mundo, a família, momento de brincar, de se divertir, aprendendo na escola a fazer os primeiros grupos de amizades, as primeiras descobertas do corpo, momento que você vai começar a criar sua personalidade e aprender com o diferente (Sujeito 12).

Infância é um momento em que as crianças brincam, estudam, fazem amizades, desenvolvem-se por meio das atividades no cognitivo e no psicológico, é quando surgem os questionamentos para os pais, professores, sobre tudo que está ao redor deles (Sujeito 14)

A infância é representada principalmente com brinquedos e brincadeiras de forma a estimularem o desenvolvimento desta em sua cognição, psicomotricidade e seu lado social no contato com outras crianças e principalmente a família (Sujeito 15)

Quando pensamos em infância, logo vem à mente crianças brincando e se divertindo, sem preocupações, apenas aproveitando o momento, o hoje, sem preocupações sobre o futuro (Sujeito 26)

Percebemos por meio desses relatos que ainda é forte a concepção social de que a infância é uma fase marcada pelas brincadeiras e é livre de maldades e preocupações. Mas como aponta vários estudos e pesquisas, as crianças vivenciam de formas diferenciadas esse período e cada uma apresenta suas particularidades. Portanto, estamos falando de “uma criança inserida em um determinado contexto sociocultural, político e econômico, mas se mudarmos de contexto, encontraremos outras crianças com experiências de vidas diferentes” (AZEVEDO, 2013, p. 20). Assim, não existe um modelo padrão de criança e infância.

No entanto, essa ideia é antiga, Rousseau (2004) acreditava na pureza da criança e que era a sociedade que a corrompia. Dessa forma, escreve a emblemática obra *Emílio*, nela o autor aborda as relações do homem e da sociedade e propõe um sistema educativo onde os homens possam viver em harmonia com sua natureza original.

Na história social da criança é possível encontrar relatos trágicos como abandono, abuso sexual, trabalho infantil entre outras mazelas. A vida na infância não é marcada somente por contos de fadas, fantasias, brincadeiras e pelo colorido da alegria e felicidade, mas pode também ser um período por sentimentos negativos, muitas vezes provocada pela violência, situações trágicas e dramáticas nas áreas econômicas, sociais e políticas (DORNELLES e BUJES, 2012).

No que se refere a realidade vivenciada pelas crianças, alguns discentes pesquisados mencionaram que a infância se

constitui como uma fase, um período singular e que o mesmo deve ter seus direitos respeitados:

A infância é a fase inicial do desenvolvimento da criança, onde ela deve desenvolver habilidades que ajude em seu crescimento humano como criticar, analisar, comparar, refletir. Para que isso aconteça é preciso mediação do adulto para que o sujeito na sua infância aprenda desde o início a construir seus conhecimentos, em que o adulto neste processo precisa respeitar o tempo de cada criança, a cultura, classe socioeconômica, ou seja, fazer com que a infância tenha direito válido e não esquecendo que o fundamental também na infância é a utilização do lúdico para que a aprendizagem se torne motivadora e fazendo parte da realidade das crianças (Sujeito 9).

É um momento da vida que não se deve privatizar, pois é um direito dela para que possa crescer e se tornar uma pessoa saudável na sua construção (Sujeito 16).

Primeiro encontro com a realidade da vida, primeiras experiências significativas ou primeira etapa da fase do desenvolvimento como um cidadão de direito. Essas podem ser algumas definições de infância (Sujeito 17).

para realizar, um ser onde a curiosidade é essencial o desejo de estar em um determinado lugar por livre e espontânea vontade. É querer ir para a escola e aprender

coisas boas, é querer chegar em casa e ter o direito de ser livre (Sujeito 30).

Bom, a infância para mim é a fase de crescimento da criança, onde ela passa por várias fases na sua vida, e mesmo as crianças sendo tão novas e pequenas elas já possuem direitos (Sujeito 32).

Infância para mim é ter direito de brincar, de ser livre, o direito de estudar, aprender, correr, ser feliz, de ter energia e o poder de fazer o que quiser. Ser criança é ser um sujeito no qual tenha várias perguntas

A década de 1980 marca um período de conquistas da Educação Infantil no Brasil. A partir de uma movimentação internacional em defesa dos direitos da infância e de movimentos sociais no Brasil que se opunham ao regime autoritário militar, em defesa da democracia, temos a Promulgação da Constituição de 1988 que contempla a criança como um sujeito de direitos.

Com intuito de reafirmar e garantir os direitos das crianças, temos a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta lei versa sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, contemplando questões referentes aos aspectos físicos, sociais, morais e culturais em condições de liberdade e dignidade. Assim as crianças são consideradas como pessoas de direitos, que incluem os direitos fundamentais como: direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e a convivência familiar e comunidade (BRASIL, 2008, p.14).

Na Constituição de 1988 e no ECA (1990) há um reconhecimento legal sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, assim inaugura-se uma nova forma de pensar a infância. A cada dia o conceito para a receber inúmeras influências e referências de diferentes pesquisas, sobretudo, aquelas vinculadas a Sociologia da Infância.

Compreendemos que algumas concepções de criança e infância são construídas por meios sociais, que ignoram a ideologia social, a história de vida das crianças e as realidades sociais em que vivem. As crianças devem ser pensadas como sujeitos sociais e históricos, que pensam, agem, decidem, constroem, influenciam e são influenciadas e que tem o poder de ressignificar seu espaço modificando o ambiente a sua volta (KRAMER, 2006).

Do mesmo modo, a imaturidade observável nas crianças apresenta-se como um fato biológico “..., mas a forma como ela é compreendida e se lhe atribuem significados é um fato da cultura” (AZEVEDO, 2013, p.21). Além disso, “a criança é um construto social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, e varia entre grupos sociais, e étnicos, dentro de qualquer sociedade”, em diferentes mundos e culturas (AZEVEDO, 2013, p.21).

Não coadunamos com essa concepção ingênua de infância, em que a criança somente brinca, fantasia ou fica imune às preocupações. Sabemos que a infância vivenciada pela criança nem sempre é do mesmo modo, as condições de vida das mesmas não possuem a mesma configuração. Em muitos casos principalmente nos grandes centros urbanos, a infância é vivida para garantir a sobrevivência, ou seja, há crianças vendendo produtos nas ruas, outras são exploradas sexualmente pelos os pais ou com a permissão dos mesmos. Outras crianças são abandonadas e vivem como mendigas ou em casas de abrigo

entre várias outras questões, que influenciam nós momentos vividos por elas.

Dornelles e Bujes (2012, p. 11), afirmam que,

Uma incursão diária aos jornais, às revistas, aos sites de notícias nos leva a uma constatação imperiosa: a preocupação com o tema da infância. Tais veículos nos apresentam, no cotidiano, não só um conjunto de relatos sobre os fatos trágicos que envolvem crianças – estupros, surtos infecciosos em UTIs neonatais, exploração do trabalho infantil, sexualização precoce, desrespeito e crueldade dos adultos no trato com os pequenos, abandono etc, mas ao mesmo tempo, revelam uma insistência sobre propostas para minimizar os efeitos das situações desalentadoras que se abatem sobre os seres vistos como tão desprotegidos.

Por meio dessa afirmação identificamos que a infância para muitas crianças não se resume ao brincar, fantasiar ou estar ausente de preocupações e problemas. Sobretudo, porque visualizamos todos os dias nos diversos noticiários escritos e televisivos a situação da criança em nosso país. Além das estatísticas endossarem a situação de fragilidade e riso que vive a criança brasileira. Há infâncias distintas, devido as desigualdades sociais vivenciadas por toda a população e nesse caso, também pelas crianças (AZEVEDO, 2013).

Observamos uma redução no período que denominados infância, sobretudo devido ao desrespeito aos direitos essenciais da criança, por meio da sexualização precoce, má alimentação gerando obesidade, adultização infantil, violência doméstica,

bullying, stress gerando ansiedade e depressão levando ao suicídio. Enfim, uma infinidade de mazelas que devem ser observadas e devem ser solucionadas, por meio da conscientização da população, bem como, de pais e responsáveis e profissionais que lidam diretamente com a infância.

A criança se constitui nas relações com o meio físico e social na qual está inserida, nesse sentido, se quisermos obter resultados na tarefa educativa, não podemos prescindir desse fato. Não podemos ignorar quem são as crianças com as quais trabalhamos e em que contexto vivem (SAVIANI, 2013).

Outra questão bastante mencionada pelos sujeitos pesquisados, diz respeito à infância enquanto período de troca, interação com o outro e com o mundo, como podemos vislumbrar nos relatos abaixo:

Infância é um período, uma fase da vida em que o ser humano vai ter seus primeiros contatos com o mundo, com as pessoas, com a natureza. É a fase de dependência da família, em que os laços se intensificam de acordo com as relações estabelecidas (Sujeito 2).

Período no qual o indivíduo tem seus primeiros contatos com o mundo e a partir das características culturais, sociais, do ambiente em que este pertence, suas percepções e seu desenvolvimento dependerá muito dos estímulos recebidos e estes influenciarão em sua personalidade e capacidades cognitivas, afetiva e social (Sujeito 18).

Acredito ser a base da educação desse indivíduo, pois o mesmo é inserido em contextos religiosos, sociais. Assim o fortificando como uma pessoa que ocupa espaços, criando opiniões na criança, para que possa crescer e se modificar a todo momento (Sujeito 22).

Por infância entendo ser o período inicial da vida. O momento em que o sujeito é uma criança e que está em fase de descobrimento de si mesmo e também do seu meio, sendo a ele acrescido direitos e deveres, pois mesmo estando no início é um cidadão (Sujeito 29).

Nesse período na sociedade atual o ser tem contato com a instituição “Família”, “Escola” e, geralmente, “Religião”, por meio dessas instituições o ser sofre diversos tipos de influências (culturais, linguística, gastronômicas, estilo de roupas, dentre outras) e é com base nessas influências (ambiente externo) que o sujeito constrói seu ambiente interno, o que forma o caráter desse sujeito (Sujeito 33)

Sobre a inserção da criança e a infância no processo de produção cultural e social da história humana Kramer (2006) destaca:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas condições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar

de ser crianças). Reconhecemos que é específico da infância: seu poder da imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira, entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e nela são produzidas.

Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria histórica: existe história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é que as caracteriza (Kramer,2006, p. 15).

Em suas representações, por meio de suas linguagens, interações com o mundo e com as pessoas, a criança se apropria e formula uma visão de mundo de maneira muito própria e singular, portanto, ela é um sujeito histórico que produz história, é um sujeito marcado pelo seu tempo e espaço.

Concebemos então, que as concepções de infância devem partir de uma perspectiva que é concebida não apenas como resultado das relações entre a criança e o adulto, mas nas relações constituídas com a sociedade. Kramer (2011, p.21) afirma que, “a criança é considerada como um ser que não é, ainda, social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto a produção de bens materiais quanto em relação à participação nas decisões”. Para a autora, que o desenvolvimento da criança deve ser pensado como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança, assim, ela deixa de ser vista como um ser social determinado e condicionado socialmente.

Portanto, acreditamos que mais do que uma fase e período biológico, a infância é uma categoria humana, marcada essencialmente por questões históricas, políticas e culturais.

Questões relacionadas à infância enquanto um período de desenvolvimento e fase de formação das crianças também foram constantes nos discursos dos sujeitos, como podemos perceber em alguns dos relatos abaixo:

A infância é uma fase inicial da vida, de suma importância, pois é o momento em que o ser humano constrói e constitui sua personalidade. Um período de desenvolvimento humano que possui características próprias (Sujeito 1).

Infância é um período, uma fase em que toda criança perpassa, sendo este momento para algumas crianças mais curtos ou duradouros, pelo fato de como a família, a comunidade, escola e demais setores da sociedade vão se constituindo, guiando, ditando (Sujeito 4)

Infância é o período que vai do nascimento até a adolescência que no decorrer dos anos tem várias fases que devem ser respeitadas (Sujeito 6).

Infância é uma fase de desenvolvimento da criança que começa com seu nascimento. Sendo onde a criança desenvolve suas habilidades, sendo elas a coordenação motora, a fala, tudo no tempo certo de cada um (Sujeito 10)

Entendo que a infância é o momento em que o indivíduo aprende os conteúdos base de sua formação como pessoa. Acredito que é de suma importância um olhar atento para as problemáticas que surgem, para que de maneira minuciosa sejam analisadas e minimizado as dificuldades que cada criança enfrenta (Sujeito 20).

Para Kuhlmann (2007), o dicionário da língua portuguesa e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresentam a infância enquanto um período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Ela afirma ainda que a “infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda a sociedade tem seus sistemas de classes de idade e cada uma delas é associada um sistema de status e papel” (KUHLMANN 2007, p. 21).

Em linhas gerais percebemos que as concepções de infância se centraram em questões relacionadas ao brincar, a interação com o mundo e com o outro e aos direitos das crianças, que precisam ser garantidos.

Repensando o processo educativo coadunamos com Ostetto (2000) ao afirmar que nas instituições de educação infantil “deve haver espaço para as diversas linguagens e para a brincadeira” (OSTETTO, 2000, p. 192), o professor de Educação Infantil, ao planejar deve então, brincar e interagir com as crianças, ajudando-as a estruturar repertórios que enriqueçam suas brincadeiras.

## **Algumas considerações**

As concepções ainda partem de uma certa idealização ou de discursos que vem sendo vinculados ao longo dos anos, mas que são apropriados superficialmente, pois não tem alterado substancialmente as práticas e as condutas com relação as crianças, ainda vemos cotidianamente atrocidades sendo cometidas contra as crianças e direitos sendo desrespeitados.

Muitas vezes, as práticas partem dessa idealização ou de uma cultura infantil idealizada nos moldes do que foi vivido ou ainda nos moldes de um passado longínquo, não da realidade factual da criança e de suas reais necessidades. Observamos cotidianamente o mundo adulto invadir a infância, seja por meio das condutas comportamentais - vestimentas, modo de agir e estar no mundo, controle do corpo - seja por meio do desrespeito aos seus direitos primordiais – ausência de cuidado, colocando-os em situações de risco, expondo-os em ambientes inadequados a infância, entre outras mazelas e problemáticas.

O tempo da criança não é o tempo do adulto, ela vive o agora. A criança tem o seu próprio tempo e um modo singular de ver o mundo, ela produz conhecimento e saberes acerca daquilo que vivencia e experiencia. Cabe então ao adulto entender essa especificidade e buscar o maior número de possibilidades, ampliando a potencialidade de cada criança e ajudando-a superar suas fragilidades e necessidades.

Uma premissa seria entender a criança a partir dela mesma, de sua cultura, de seu meio. Dessa maneira, nos parece demasiado ultrapassada a ideia de ensinar a mesma coisa para todos ao mesmo tempo. Cabe, sobretudo ao educador, pensar nas coletividades, nas individualidades, diversificar as propostas, possibilitar autonomia por meio da confiança.

Acreditar, sobretudo, na capacidade imensa que cada criança possui.

Na brincadeira a criança se mostra, apresenta-se ao mundo. No entanto, o brincar é visto muitas vezes como ferramenta pedagógica, ela tem sido o instrumental pedagógico, mesmo quando é livre é dirigida. Muitas vezes o brincar está mais ligado ao projeto da escola do que a necessidade vital da criança

Há criação e inventividade da criança quando ela transforma o brinquedo e o espaço, pois ela renomeia, reutiliza, ressignifica e, certamente, não precisa do adulto para isso. A singularidade está contida no ato de brincar. Cabe a observação silenciosa e a intervenção delicada que viabiliza e potencializa a brincadeira, melhor que o direcionamento, pois, sem dúvida, a criança no seu espaço é protagonista. Encanto e inspiração na inteireza do brincar, criatividade e concentração, seja no encontro consigo, seja em pequenos grupos. Espontaneidade de ser criança, ser quem se é.

Por fim, muitos desafios se colocam no percurso da Educação Infantil e na formação de seus professores. A área necessita avançar, talvez começando por aquilo que acreditamos de fato ser infância, ser a criança na contemporaneidade.

## Referências

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs). Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da**

criança de seis anos de idade.. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KUHLMANN, M. J. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOURO, G.L. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA; AZEVEDO (orgs.). **Reestruturação curricular:** teoria e prática no cotidiano da escola. São Paulo, Vozes, 1995, p.172-180.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio – ou da Educação.** São Paulo, Martins Fontes, 2004.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Planejamento na Educação Infantil:** mais que atividade, a criança em foco. In: Encontros e encantamentos na Educação Infantil. Campinas, SP: Papirus, 2000.

**A INFÂNCIA SOB AS LENTES DA HISTÓRIA:  
conhecendo o orfanato Santo Eduardo em Uberaba/MG  
(1944 A 1964)**

*Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro  
Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza*

“[...] compreender o que uma época perguntou a respeito da outra conduz à possibilidade de maior familiaridade com ambas” (BOTO, 1994, p. 24).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), editado em 1990, conferiu aos integrantes desse segmento etário o *status* de sujeitos de direitos, fato que significou um grande avanço não só no aspecto legislativo como também em termos conceituais e culturais. Além de instituir a doutrina de proteção integral, o ECA inovou no tratamento dado àqueles que se encontram momentaneamente sem referência familiar, uma vez que priorizou a manutenção dos vínculos familiares e comunitários.

Entretanto, na história brasileira, nem sempre foi assim, uma vez que até então o país era herdeiro de uma cultura baseada em princípios higienistas e utilitaristas que via na institucionalização a medida mais eficaz para resolver o problema da infância pobre que, em um contexto de crescimento e reordenamento das cidades, ocupava os espaços públicos, tornando-se um incômodo aos olhos da sociedade.

Disseminada a crença de que esse segmento social era uma classe potencialmente perigosa, o convívio entre cidade, infância e educação estava longe de ser pacífico (VEIGA;

FARIA FILHO, 1999), motivo pelo qual foram criadas diversas instituições de internamento, ao longo do século XX, nas quais crianças e jovens passaram a ser “alvo específico da intervenção formadora/reformadora do Estado e de outros setores da sociedade, como as instituições religiosas e filantrópicas” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 22).

No caso de Uberaba, cidade de vocação agropecuária situada na região do Triângulo Mineiro (MG), a situação das crianças pobres que perambulavam pelas vias públicas - seja vadiando, mendigando, cometendo atos ilícitos ou, simplesmente, praticando travessuras – sempre ocupava as manchetes dos jornais, que destacavam que aquele cenário depunha “contra os fóros de civilização” (LAVOURA E COMÉRCIO nº. 8.656, de 13/12/1940, p. 3), pois comprometia o aspecto ordeiro de uma cidade em desenvolvimento. Em outra passagem jornalística afirmava-se que “[...] essa mendicidade generalizada numa terra como a nossa onde se compra zebu por centenas de contos, dá a nossa cidade um aspecto desolador, impressionante, que parece desmentir a abundância e o conforto em que vivemos” (LAVOURA E COMÉRCIO nº. 2.236, de 9/11/1919, p. 2).

Diante desse contexto, a medida mais eficaz encontrada pela sociedade e autoridades uberabenses para resolver o problema foi a criação de instituições que pudessem recolher essas crianças, tornando-as invisíveis aos olhos da sociedade e promovendo, ao mesmo tempo, um movimento de higienização da cidade. Além disso, a institucionalização era revestida de um caráter utilitarista pois, como a tônica das instituições de internamento era a educação pelo trabalho e para o trabalho, os jovens seriam devolvidos à sociedade disciplinados, normatizados, higienizados e aptos a oferecerem a mão de obra necessária para o crescimento do país.

Nessa ambiência foram instaladas em Uberaba, na primeira metade do século XX, diversas instituições de internamento, dentre elas o Orfanato Santo Eduardo, criado e mantido por duas congregações religiosas católicas e voltado para a assistência a meninas. Nesse artigo serão apresentados alguns aspectos inerentes à dinâmica dessa instituição por meio da análise de seu regulamento, elaborado na década de 1940, seu histórico institucional (1942 a 1969) e depoimento de uma ex-interna, aqui tratada pelo nome fictício Sonia.

Quanto ao objetivo do artigo, pretendeu-se compreender as singularidades dessa instituição, sem, contudo, perder de vista que, conforme Araújo (2007, p. 96), toda instituição educativa é “co-partícipe de projetos históricos”, ou seja, expressa uma determinada visão de mundo que se articula com os acontecimentos locais, mas também regionais e nacionais do período vigente. Pretendeu-se também, ao adentrar os muros dessa instituição por meio da leitura e análise dos documentos citados, compreender se ela podia ser entendida apenas como um muro que isolava as órfãs do mundo exterior ou se era um teto que as abrigava e protegia (SUTTON, 2004).

O Regulamento do Orfanato Santo Eduardo, composto por quatro capítulos subdivididos em dezenove artigos, apresentava diversas normas reguladoras do comportamento das internas desde o momento em que eram admitidas até a data de saída da instituição. O primeiro capítulo, intitulado “Direção – Fins”, elucidava que ele era destinado à educação e manutenção de órfãs pobres e meninas abandonadas. Dizia também que, além da instrução religiosa, as órfãs receberiam o ensino primário e teriam aulas práticas do serviço doméstico e trabalhos de agulha.

A formação educativa que as internas recebiam no Orfanato, portanto, estava sustentada no tripé instrução

religiosa, instrução escolar e formação para o trabalho. Por serem meninas, a formação laboral visava a preparação para as atividades domésticas, ou seja, tornava aquelas órfãs aptas para o casamento ou para o trabalho em casas de família quando saíssem da instituição.

O segundo capítulo, por sua vez, tratava das “Condições de Admissão”, a saber:

Art. 4º - A proposta para admissão de órfãs deve ser dirigida à Irmã Superiora do Orfanato, e feita por escrito por parente ou pessoa que pela órfã se interessar. A petição será acompanhada dos documentos que forneçam os registros seguintes: a) Ser órfã. (Apresentar certidão de óbito de um dos progenitores ou de ambos, quando os dois forem falecidos). b) Ter de 4 a doze anos. (Batistério e certidão de idade). c) Ser vacinada e não sofrer de moléstia contagiosa ou repugnante, nem ter defeito físico que inabilite para o trabalho. (Atestado médico). d) Apresentar certificado passado por pessoa conhecida, provando não possuir meios de subsistência. § único – A Diretora reserva-se ainda o direito de exigir outros documentos e outras condições conforme o caso exigir.

Art. 5º - A órfã, enquanto não tiver fornecido os requisitos precedentes, se for admitida provisoriamente, não será matriculada e deverá ser entregue ao parente ou pessoa que a propôs, se fôr verificado que não preenche as condições exigidas.

Art. 6º - No caso de ser admitida no Orfanato uma menina ainda pagã, a

Diretoria reserva-se o direito de a mandar batizar. Art. 7º - Para admissão ou retirada do Orfanato, é mister apresentar alvará do Dr. Juiz de Direito da Comarca a que pertencer (ISE, 1942?, p. 2-3).

A leitura desses quatro artigos permite fazer algumas inferências acerca da visão de mundo e, conseqüentemente, dos sujeitos que poderiam ou não ser admitidos no Orfanato. Antes, porém, cabe observar que as normas institucionais, embora específicas do Orfanato Santo Eduardo, não foram criadas arbitrariamente pelas religiosas que o conduziam; elas expressavam o pensamento vigente da época que era referendado, inclusive, pela Igreja Católica.

O primeiro requisito de entrada na instituição era a orfandade. Entretanto, bastava que a criança perdesse um dos progenitores para que fosse considerada órfã. No caso da depoente Sonia, por exemplo, ela relatou que a família morava

[...] na roça bruta mesmo, roça total, praticamente não avistava casa nenhuma. E o papai que cuidava de tudo e a mamãe ficava só em casa e a mamãe era uma pessoa que não tinha iniciativa nenhuma, uma perfeita dona de casa [...]. Quando fez 22 dias que meu pai morreu, morreu também minha irmã acima de mim de 1 ano e 10 meses. Então a mamãe ficou com 4 filhos pra criar, né, 2 homens e 2 mulheres [...]. Então mamãe ficou lá na roça sem destino sem saber o que fazer, não podia voltar pra casa dos pais dela porque já tinha um irmão lá com a família, não ia dar certo, três

famílias, meu irmão, minha avó com os filhos dela (SONIA, 2016).

Por esse depoimento é possível perceber as dificuldades encontradas pela mulher, naquela ambiência, diante do estado de pobreza associado à viuvez, devido, principalmente, à falta de políticas públicas e de uma rede de apoio às famílias que se encontravam nessa situação. Naquelas circunstâncias, a melhor opção de garantia de sobrevivência dos filhos era o internamento em instituições assistenciais, mesmo que isso significasse a ruptura dos laços familiares.

Outro critério de admissão no Orfanato era a apresentação de certificado passado por pessoa conhecida que comprovasse que a família não tinha meios de subsistência. Em alguns casos, porém, o próprio estado em que as crianças se encontravam era uma comprovação da condição de pobreza, conforme se constata na transcrição que segue, em que as crianças, inclusive, foram admitidas na instituição mesmo não sendo propriamente órfãs:

Dia 9 fomos obrigadas a receber 4 meninas de uma vez. Estas chegaram pela manhã, conduzidas pelo próprio pai, sendo que eram de 9, 5, 7 e 10 anos. Estavam dignas de dó, em suas veias parecia não correr mais sangue, mas sim água. Já havia dois anos que a sra. mãe das mesmas se encontrava em tratamento em Belo Horizonte. Vendo a situação, apesar de estar super lotado o Orfanato, não tivemos remédio se não recebe-las (ISE, 1943 a 1969, p. 79).

A exigência do batistério para admissão no Orfanato e a imposição do batismo das crianças pagãs indica que a Igreja Católica, embora preocupada em prestar assistência àquelas crianças, tinha também como intuito impedir o avanço da doutrina espírita naquela localidade, além de legitimar-se e demonstrar seu poder frente à sociedade.

Também vale a pena observar, nas exigências de admissão, o fato de que a criança não poderia ser matriculada caso sofresse de alguma “moléstia repugnante” ou tivesse algum defeito físico que a tornasse inapta para o trabalho. Esses requisitos possivelmente contribuía para a difusão de preconceitos, além de reforçar a imposição dos preceitos higienistas na sociedade.

A não aceitação de meninas que sofressem de moléstias contagiosas ou que não fossem vacinadas é até compreensível, visto que o objetivo desse dispositivo era impedir a propagação de doenças entre as crianças sadias em uma época na qual a medicina não possuía recursos suficientes para evitar as epidemias. Em 1961, por exemplo, uma interna foi enviada para a família porque havia contraído tuberculose e não podia ficar em contato com as outras meninas do Orfanato, conforme descrito no histórico institucional.

Chama a atenção, contudo, a exclusão das crianças que tivessem defeitos físicos que não permitissem a habilitação para o trabalho. A inclusão dessa norma excludente no processo de admissão no Orfanato evidencia o pensamento utilitarista da época, que ao invés de amparar irrestritamente aqueles sujeitos frente às adversidades da orfandade, estava mais preocupado com a força de trabalho que cada uma daquelas crianças viria representar tanto para a instituição quanto para a sociedade.

O terceiro capítulo do Regulamento do Orfanato Santo Eduardo tratava das “Disposições Gerais” e era composto por

oito artigos, sendo que o primeiro deles (artigo oitavo) explicava a forma como a criança seria recebida na instituição. Para Goffman (1974), toda pessoa que é inserida em uma instituição total percebe, logo de início, a perda de alguns papéis sociais devido à barreira que a separa do mundo externo. Embora a admissão no Orfanato pudesse representar, para a maioria das crianças, melhores condições de vida (já que ali receberiam proteção e cuidados que não teriam em suas casas ou nas ruas), não deveria ser fácil para a ingressante compreender aquela ruptura com o mundo externo que a apartava dos familiares e de tudo que havia vivido até então.

Retomando o artigo oitavo do Regulamento este explicitava que: “A sua entrada para o Orfanato, cada menina será matriculada pela Irmã Diretora, e receberá um número que servirá para marcar a roupa que usar no estabelecimento”. De acordo com Goffman (1974), no momento da admissão dos indivíduos em uma instituição total tem início um processo de mortificação do eu:

Muito frequentemente verificamos que a equipe dirigente emprega o que denominamos processos de admissão: obter uma história de vida, tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais, **atribuir números**, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, **distribuir roupas da instituição**, dar instruções quanto a regras, designar um local para o internado. Os processos de admissão talvez pudessem ser denominados “arrumação” ou “programação”, pois, ao ser “enquadrado”, o novato admite ser conformado e codificado

num objeto que pode ser colocado na máquina administrativa do estabelecimento, **modelado suavemente pelas operações de rotina** (GOFFMAN, 1974, p. 25-26; grifo nosso).

Essa conformação das crianças às operações de rotina pode ser percebida, por exemplo, no relato de Sonia que, ao ser questionada sobre os cortes de cabelo das meninas, que eram muito parecidos, respondeu:

Todo mundo usava franjinha, partido no meio. Era o próprio jeito da época, sei lá, o estilo. Eram as próprias irmãs que cortavam. Era curtinho pra evitar piolho. Mas era assim coisa da época né. As irmãs faziam aquilo e ninguém questionava, todo mundo aceitava, concordava, não tinha essa coisa assim de rebeldia [...]. Uma ou outra que as vezes era assim [rebelde]. Mas isso aí pra falar a verdade foi mínimo. Mínimo mesmo (SONIA, 2016).

O próximo artigo das “Disposições Gerais” (artigo nono) informava que “as orfãs terão alimentação substancial e abundante e serão vestidas decentemente usando sempre o uniforme adotado”. Quanto à alimentação, as crianças do Orfanato não passavam por privações alimentares devido, principalmente, às doações recebidas das famílias abastadas da sociedade uberabense. De acordo com Geremek (1986), que analisou a complexidade que envolve o sentimento e o comportamento caritativo, a situação da criança carente (e dos pobres em geral) continuamente inspiraram na sociedade sentimentos contraditórios: por parte dos indivíduos, a

compaixão ou a repulsa e, por parte das autoridades, a piedade ou a força. Ou seja, embora a sociedade tivesse a preocupação de afastar aquelas crianças pobres do convívio social, tinha também a precaução em praticar atos de caridade por meio da doação de esmolas aos desfavorecidos da sorte que se encontravam institucionalizados.

Em relação aos uniformes, a depoente esclareceu que eles eram usados somente em ocasiões especiais:

Esses uniformes eram só quando saía. Pra ir pra missa. Dentro de casa não, era roupa normal, mas de qualquer jeito era roupa com manga e comprida. Comprida que eu digo assim, saía batendo no meio da canela. Não tinha nada de roupa curta, nem roupa sem manga nem decotada não. Todo mundo usava combinação, anágua. A roupa era estilo antigo mesmo. Tinha domingo que não podia ter missa no orfanato, então ia todo mundo de uniforme, em fila, dois a dois lá pra Santa Teresinha participar da missa (SONIA, 2016).

Na imagem seguinte é possível divisar um grupo de crianças no interior do Orfanato, todas uniformizadas. A presença de autoridades religiosas, ao centro, permite supor que aquela era uma ocasião especial que justificava o uso do uniforme pelas meninas. Corroborando o relato da depoente percebe-se que o uniforme era constituído por saia cujo comprimento cobria os joelhos. As mangas das blusas eram compridas e o laço no pescoço contribuía para conferir maior sobriedade à vestimenta. Ao fundo são vistas algumas jovens

que não utilizavam uniforme. Provavelmente eram as internas mais velhas, que estavam prestes a completar a maioridade.

*Figura 1 - Internas e religiosos (as) no Orfanato Santo Eduardo (1948)*



*Fonte: Acervo da CMDU - Fotografia: João Schroeder*

Nota-se que o fotógrafo teve um perceptível cuidado ao organizar os presentes para a composição da imagem, centralizando o bispo e colocando do seu lado direito e esquerdo, em formato diagonal, os demais religiosos (as). As crianças foram distribuídas de ambos os lados, conferindo equilíbrio ao retrato. O posicionamento dos religiosos (todos sentados com o bispo ao centro) e das internas (em pé ou sentadas no chão), demarcava, mesmo que de forma sutil, os ordenamentos e hierarquias institucionais.

Dando continuidade ao Regulamento do Orfanato, o artigo décimo, ainda no capítulo das “Disposições Gerais” estabelecia que “durante o dia, observarão o horário que determinará as horas de estudo, de trabalho manual, de recreio, etc., organizado de tal modo que sejam observadas, rigorosamente, tôdas as exigências pedagógicas”. Ainda sobre a organização do tempo, o artigo décimo segundo, por sua vez, determinava que “nos domingos as orfãs terão os recreios mais prolongados podendo neste dia sair a passeio fóra do estabelecimento, tôdas juntas e sob a direção de uma ou mais Religiosas”.

Embora não discriminado no Regulamento, as meninas também tinham horário determinado para levantar, rezar e fazer as refeições: “Levantava 5 e meia; 6 horas ia pra capela rezar. Era rezar e esperar o padre chegar pra missa. E esse padre costumava demorar. Ele quase não chegava 7 horas. Então a gente ficava lá de 6 a 7 rezando. Rezava o terço [...]. Antes de tomar o café” (SONIA, 2016). Continuando seu relato, a depoente explicou que após o café elas cuidavam dos afazeres domésticos, almoçavam, tinham o horário do recreio e depois começavam as aulas.

Retomando Goffman (1974) é possível afirmar que a vida no interior de uma instituição total, nesse caso o Orfanato, era uma vida formalmente administrada, na qual um grupo relativamente numeroso de internas, que estava junto em tempo integral, se via diante de um esquema rígido de horários e de atividades a serem realizadas, sem oportunidade de tomar decisões em relação a aspectos corriqueiros do cotidiano como escolher o horário de acordar, deitar, tomar banho, ler um livro, etc.

Em relação ao recreio, citado nos artigos 10º e 12º do Regulamento, no Histórico do Orfanato era dito que havia uma

separação das internas (4 a 7 anos, 7 a 12 anos e 12 a 18 anos) com o intuito de facilitar a disciplina. A depoente Sonia, entretanto, elucida que havia um outro motivo para a separação das meninas médias das maiores:

Tinha a turma das pequenas, das médias e das grandes. A classificação era assim. Então tinha três pátios para brincar, então as pequenas brincavam num pátio, as médias no outro e as grandes no outro [...]. Era bem distribuído, mas já tinha bastante gente grande. Considerava como grande a partir do momento que ficava menstruada. Era assim. **Até também pras grandes não terem contato com as médias e ficarem contando, né** (SONIA, 2016; grifo nosso).

Esse pequeno relato demonstra a influência do catolicismo na moralidade sexual brasileira (especialmente em relação às mulheres), que tratava como tabu um tema natural como a primeira menstruação. A separação das meninas em pátios diferentes e o critério utilizado para separar as “médias” das “grandes” (evitar o contato das meninas que tinham menstruado com as demais) era uma forma de “instaurar as comunicações úteis [e] interromper as outras”, conforme aludido por Foucault (2009, p. 138).

Além disso, essa separação das internas naquele espaço disciplinar evidenciava o quanto as religiosas haviam incorporado esse comportamento rígido de limitação à sexualidade e demonstrava como esse tema era tratado de forma velada, fato que possivelmente despertava maior curiosidade entre as internas. Aliás, Foucault (1988) aborda esse assunto em um livro cujo título é bastante sugestivo: “História da

Sexualidade: a vontade de saber”. Na obra, o autor revela que desde o século XVIII as instituições escolares, por sua arquitetura, seus regulamentos e organização interna, falavam sobre sexo mesmo quando queriam o contrário:

O espaço da sala, a forma das mesas, **o arranjo dos pátios de recreio**, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição — o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar — articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente (FOUCAULT, 1988, p. 29; grifo nosso).

O décimo primeiro artigo das “Disposições Gerais” prescrevia que “As meninas serão tratadas sem distinção uma das outras, havendo distribuição de turmas que se ocuparão, quanto a sua idade o permitir, alternadamente, fôra das horas de estudos, dos seguintes serviços: limpeza de casa, cosinha, lavagem de roupas, jardinagem, etc.”. Em seu depoimento Sonia também apresentou algumas lembranças que atestam e detalham a norma difundida nesse artigo do Regulamento:

Todo serviço da casa era feito pelas meninas, né. Dividia as tarefas. Cada semana ficava numa coisa assim, por exemplo, arrumar lá o orfanato. Dividia,

né... Tantas meninas vão arrumar a sala de aula, tantas vão arrumar o corredor. Tantas vão limpar o banheiro. Outras o dormitório. O dormitório era um cômodo muito grande com 50 camas [...]. Eu também fui da cozinha. Então tinha que pôr o leite ferver. Tinha fogão de lenha de fora e um elétrico do lado de dentro pra ajudar, né. O fogão de lenha lá de fora quando era tempo de chuva às vezes a lenha molhava, aí fazia tudo lá no elétrico. De manhã cedo a menina ia pra cozinha. As duas né. Porque era assim, a menina mais velha encarregada pelas panelas [ficava] direto no fogo e a outra mais nova justamente pra ir lavando. Lá de fora tinha dois tanques enormes pra lavar as panelas. Era só da cozinha mesmo. Não tinha nada de tanque de roupas não [...]. A questão da cozinha era assim por semana, né. Todos os trabalhos. Era sempre um rodízio pra aprender e também pra variar, né. Por exemplo, a cozinha. A cozinha era muito pesado. Porque tinha que levantar cinco horas da manhã, acender o fogo, fazer o café da manhã, depois logo, logo tinha que começar o almoço porque era muita comida, né, não demorava muito pra começar e depois que terminava tinha que lavar as panelas todas, eram todas panelas muito grandes. E já vinha e fazia outro café da tarde e depois janta, porque tinha janta normal. E tinha também as da copa. As da copa lavavam todas as vasilhas que eram usadas na alimentação. As da cozinha ficavam encarregadas pelas panelas todas e

pelas panelas da cozinha [...]. Tinha um rodízio pra horta também. A horta foi um lugar que elas nunca me colocaram. Eu nunca mexi na horta. Então tinha né, esse rodízio pra tudo. As médias e as maiores. E as pequenas com alguma coisinha que elas dessem conta (SONIA, 2016).

Também no Histórico do Orfanato Santo Eduardo as religiosas descreveram como era preenchido o dia de uma interna. Na maior parte das vezes a descrição feita por elas estava em concordância com o relato de Sonia:

O dia da órfã é preenchido da seguinte maneira: havendo missa em casa, levantam-se, geralmente, às 6 horas. As 6,20 fazem a oração da manhã; 6,30 assistem à santa missa; às 7,10, café. Do refeitório, após o café, são distribuídas cada qual pelas diversas obrigações: limpeza das diversas dependências, isto é, para as médias e grandes, as pequenas, na parte da manhã até as 9 horas revesam às turmas, nos banheiros enquanto que as maiorezinhas fazem as limpezas dos pátios e jardins; 9,30, quando todas já terminaram o serviço de asseio da casa, vão algumas para a sala de trabalhos de agulhas enquanto que outras se ocupam do conserto e passagem de toda roupa que é toda lavada e preparada até quinta feira, quando já devem estar todas nas respectivas rouparias. As 11 horas é o almoço, **segundo o recreio até as 12,30** quando entram para o estudo. As 13,15 começam as aulas que vão até as 14,30, sendo interrompidas para o

café, nesse horário. Das 15 até as 16,30, seguem as aulas. **Após um recreio de meia hora** há a recitação do terço de Nossa Senhora seguindo após o jantar. No período entre 13, 15 e 16,30 as órfãs que já fizeram o curso primário, tendo já terminado o serviço de rouparia, passam a trabalhar, algumas, em bordados e outros trabalhos de agulhas e outras de 14 anos em diante, na sala de costura onde toda roupa é feita por elas mesmas, sob a regência de uma das Irmãs. Continuando, após o jantar, **segue um recreio até as 19 horas** quando se inicia o estudo até as 20 horas. Nessa hora fazem na capela a oração da noite que é seguida do descanso. Eis o dia da órfã. Para adquirirem o senso de responsabilidade há as meninas chefe nos diversos serviços da casa que fazem a maneira de rodízios trocando de obrigações mensalmente, com exceção da cozinha e lavanderia que, por serem trabalhos mais pesados, trocam-se todas as semanas (ISE, 1943 a 1969, p. 39-40; grifo nosso).

O “Dia da órfã”, portanto, tinha início às seis da manhã e se estendia aproximadamente até as oito e meia da noite, quando elas iam dormir. Conforme observado nos trechos que foram destacados na transcrição anterior, entremeando as orações, a execução das tarefas domésticas e as aulas, as internas tinham três momentos de recreio, os quais eram, segundo consta no histórico da instituição, “[...] animadíssimos [...]. Praticam o voley e varios outros pequenos jogos” (ISE, 1943 a 1969, p. 39).

O momento do recreio tinha como um de seus objetivos não fadigar as meninas diante das diversas atividades a serem realizadas ao longo do dia. De acordo com Faria Filho (2000), a inserção do horário do recreio durante o decurso das atividades escolares constituía-se em uma prática salutar, pois a distribuição racional do tempo, intercalando momentos de atividade e de descanso, garantiria a saúde física e mental do aluno, tornando-o, conseqüentemente, mais produtivo (FARIA FILHO, 2000).

Apesar desses momentos de recreio, a execução de todas as atividades domésticas da casa deveria ser uma responsabilidade um tanto quanto árdua para aquelas meninas, algumas ainda bem jovens. Entretanto, eram tarefas obrigatórias que faziam parte, inclusive, do regulamento institucional. Considerando que um dos requisitos para admissão na instituição era a condição de pobreza, a execução dessas tarefas devia ser considerada uma forma de pagamento pelo acolhimento que tinham. Além disso, na perspectiva de Sonia, o cumprimento daqueles afazeres era uma forma de as internas se prepararem para a vida quando saíssem do Orfanato, já que aquelas que não tinham para onde ir poderiam “[...] trabalhar em casa de família, né. Porque a gente aprendia a lavar, passar, cozinhar, tudo” (SONIA, 2016).

O décimo terceiro artigo, ainda das “Disposições Finais”, determinava que: “Ter-se-á o maior cuidado com a formação moral das meninas procurando inculcar-lhes a compreensão e o amor do dever sob as suas múltiplas formas”. A formação moral (e religiosa) acontecia diuturnamente por meio das diversas atividades realizadas no Orfanato (missas, novenas, orações, procissões, retiros espirituais, preparação para a 1ª Comunhão, festas em comemoração aos dias santos, festas de coroamento de Nossa Senhora, etc.). As meninas tinham aulas de Religião uma

vez por semana, nas quais “as regentes de turmas aproveitam a oportunidade para dar os avisos necessários e notar também os mal feitos praticados coletivamente, fazendo as necessárias observações” (ISE, 1943 a 1969, p. 40).

O décimo quarto artigo, por sua vez, versava sobre a conduta das religiosas em relação à disciplina das internas: “A disciplina terá como base um respeitoso afeto e uma indulgente firmeza; nunca se usará de castigos corporais como meios de repreensão e somente de correções morais aplicadas com brandura e benevolência”. Uma das estratégias utilizadas pelas religiosas para incitar a obediência das internas era por meio de recompensas às meninas que mais se destacassem nos estudos e atividades em geral:

No dia 23, a Irmã Superiora Honorina do C. de Maria seguiu para Belo Horizonte, levando em sua companhia, para gozo de **passeio-recompensa de bom procedimento**, durante o ano, as órfãs W., V., L., M. L., D., I., G. e M. (ISE, 1943 a 1969, p. 33; grifo nosso).

Foi adquirido um velocípede para as pequenas e uma bicicleta para as maiores. A bicicleta fora das férias, isto é, durante o ano letivo **não tolera ser cavalgada pelas órfãs que não tem nota 8 em procedimento**, e isso é um ótimo estímulo e descanso para as regentes, principalmente nos recreios (ISE, 1943 a 1969, p. 39; grifo nosso).

Neste ano, todas as órfãs tiveram oportunidade de passear um pouco, **as que foram em Aparecida foram as que**

**tiraram o 1º lugar em cada classe**, como: 1º, 2º, 3º e 4º anos, costura, bordados, flores e cozinha [...]. As que foram em Uberlândia foram as que não tiveram onde passar as férias, por isso fiz esforço de sair com elas um pouco (ISE, 1943 a 1969, p. 44; grifo nosso).

A escolha do local em que cada interna faria seu passeio-recompensa durante as férias estava condicionada, portanto, ao comportamento durante o ano. Entretanto, as irmãs tinham o cuidado de levar as demais meninas para outro tipo de passeio, mesmo que este não fosse tão atraente quanto o primeiro.

Além do passeio recompensa, as alunas que obtinham as melhores notas eram reconhecidas publicamente por ocasião do encerramento do ano letivo, conforme constatado na transcrição que segue:

A Revda Irmã Maria Salomé leu as notas das alunas promovidas, as quais foram aplaudidas. Em 2º lugar a Revda Irmã M<sup>a</sup>. Joselia leu as notas das alunas do 2º ano. As que tiraram os primeiros lugares receberam um premio. Por ultimo a Irmã M<sup>a</sup>. Tarcísia leu as notas das alunas do 3º ano; houve uma aluna que passou com a nota 10. Seis passaram com 9,5 e 3 não foram promovidas porque se recusaram a fazer as provas de Religião e Matemática. Ao terminar a Revda. Irmã Superiora fêz uma pequena admoestação ás que não foram promovidas e estimulou ás mais esforçadas com seus sábios conselhos. Ofereceu balas a todas alunas e deu por terminado os trabalhos,

declarando em férias até fevereiro (ISE, 1943 a 1969, p. 68).

O ato de conceder recompensas e honras àquelas que se portassem de acordo com as normas determinadas pela instituição era uma forma de estabelecer modos de agir, na expectativa de que todas fossem moldadas de acordo com os padrões considerados aceitáveis, delimitando comportamentos permitidos e proibidos, bons ou ruins. A propósito, Manoel (2008) lembra que essas técnicas de “emulação” e “premiação” de estímulo ao estudo e aperfeiçoamento moral “[...] aguçavam e direcionavam a competitividade das crianças e adolescentes, canalizavam suas energias para a consecução dos objetivos propostos pelo projeto educacional, premiando os que obtinham melhores resultados” (MANOEL, 2008, p. 115).

O último artigo das “Disposições Gerais” explicava que, “quando doentes, as orfãs serão tratadas com tôda a caridade e desvelo pelas Religiosas e pelo médico do estabelecimento. Tratando-se, porém de moléstias prolongadas, perigosas ou contagiosas, poderá a enferma ser levada para o Hospital”.

Em certas situações, as meninas doentes eram entregues aos seus familiares, conforme registrado algumas vezes no Livro de Matrículas. Apesar de todo cuidado das religiosas, algumas crianças morreram quando estavam internadas na instituição, fato que era relatado por elas com muita consternação mas, ao mesmo tempo, com resignação, pois acreditavam que elas haviam se tornado anjinhos para interceder pelo Orfanato do céu:

Aos 19 de novembro, zombando de todos os recursos médicos, uma das orfãsinhas, Natalina, com 5 anos de idade, partiu para a eternidade. O orfanato tão feliz e

beneficiado nesse mundo, precisava também, no céu, de um anjinho para velar por ele (ISE, 1943, p. 11).

No dia 31 Nosso Senhor colheu, no jardim do orfanato, uma das mais belas flores: Lázara da Silva. Sim! Lázara já estava madura para o céu. Muito doentinha desde a infância, fora, a tratamento, para a Santa Casa de Uberlândia no dia 8 de janeiro, acompanhada de Irmã Júlia e Irmã Nazaré. Foi tratada pelas irmãs e médicos com todo carinho. No mês de março, seu estado foi piorando. Foram-lhe ministrados os sacramentos da Santa Igreja. E no dia 21 último do mês consagrado ao Casto Esposo de Maria, sua alma foi para o céu!... Sua morte, muito edificante, foi como sua vida. Todas (Irmãs e órfãs) sentiram imensamente a falta de Lázara, mas se consolaram, pois tiveram a certeza de que mais um anjinho tinham no céu, para interceder por todos. Lázara contava com 15 anos de idade (ISE, 1948, p. 21).

O último capítulo do Regulamento (capítulo IV) tratava das “Visitas, Correspondências e Saídas”:

Art. 16º - As órfãs só poderão ser visitadas pelos parentes ou responsáveis no ultimo domingo do mês das 12 às 15 horas, com a autorização da Irmã Diretora e na presença de uma pessoa da confiança desta. Fóra dêste dia não receberão visitas e nem se comunicarão com pessoa estranha ao

estabelecimento. Art. 17º - As cartas, bilhetes, livros ou quaisquer objetos enviados ou recebidos serão verificados pela Irmã Diretora. Art. 18 - Aos pais ou protetores das orfãs não será permitido tirá-las do estabelecimento para visitas a família, passeios, ou por qualquer outro motivo. Portanto antes da sua maioridade, a orfã só poderá sair do Orfanato quando se casar ou quando ocorrerem circunstâncias imprevistas e extraordinárias que requeiram absolutamente sua retirada. Art. 19º - Aos dezoito anos de idade as orfãs, que não têm parentes ou tutores, serão entregues a famílias idôneas, que queiram se responsabilizar pelo futuro delas, não podendo, portanto, ser readmitida ao Orfanato. § único - Depois de entregue uma orfã a uma família idônea, a Diretora do Orfanato acompanhará a vida da orfã durante dois anos, ou mais, conforme o caso exigir. (ISE, 1942?, p. 5-7)

As visitas vigiadas e a inspeção das correspondências recebidas eram dispositivos de controle que limitavam o contato das internas com seus familiares e com o mundo externo. Possivelmente as religiosas tinham esse cuidado porque se tornavam responsáveis pelas meninas a partir do momento em que elas eram admitidas no Orfanato. Entretanto, tais práticas também eram uma forma de impedir a construção de intimidades que fugissem ao controle da autoridade, “em que as confidências, os sentimentos, [...] e até mesmo as críticas pudessem estar além do alcance dos olhos e ouvidos dessa

entidade semiabstrata (sabe-se que ela existe, embora invisível) chamada Regras” (MANOEL, 2008, p 95).

Os últimos artigos do Regulamento destacavam as situações em que as meninas poderiam deixar o Orfanato, ou seja, somente diante de circunstâncias imprevistas ou extraordinárias. Embora as religiosas tivessem seus motivos para serem rigorosas em relação à saída das internas, é difícil fazer a leitura desses últimos artigos sem associar o Orfanato a uma prisão, já que todos os passos das internas deveriam ser vigiados e submetidos ao crivo das religiosas.

Retomando o questionamento inicial posto nesse artigo, a análise da situação de vida das meninas do Orfanato Santo Eduardo demonstra que a instituição pode ser vista, indubitavelmente, como um muro que isolava as crianças e jovens pobres de suas famílias e do mundo exterior. Porém, numa época em não se pensava em políticas públicas inclusivas para a infância e a família, o Orfanato pode ser compreendido como um teto protetor, uma vez que em seu interior as crianças recebiam cuidados que provavelmente não teriam em suas próprias casas.

Embora tendo tratado de uma instituição específica, o estudo realizado pretende somar-se a outros que tratam de temática semelhante, de forma a ampliar o olhar acerca da tessitura da infância pobre da cidade de Uberaba e região, no intuito de colocar em evidência e fazer ressoar a voz desses sujeitos que por muito tempo foram invisibilizados na história. Retomando a citação de Boto (1994), apresentada em epígrafe, o diálogo entre uma época e outra conduz a uma possibilidade de maior familiaridade com ambas. Além disso, também poderá apontar caminhos para minimizar um problema que ainda não foi superado: o abandono de crianças e jovens em nosso país.

## Referências

ARAÚJO, J. C. S. As instituições escolares na Primeira República: ou os projetos educativos em busca de hegemonia. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Org). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 95-122.

BOTO, C. Nova história e seus velhos dilemas. **Revista USP**, São Paulo, nº. 23, p. 23-33. Set/nov. 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26972>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069: **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1 de julho de 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 8 jun. 2016.

FARIA FILHO, L. M. de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: Editora UPF, 2000. 213 p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Ghilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 149 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 291 p.

GEREMEK, B. **A piedade e a força**: história da miséria e da caridade na Europa. Tradução de Maria da Assunção Santos. Lisboa: Terramar, 1986. 306 p.

GOFFMAM, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1974. 316 p.

MANOEL, I. A. **Igreja e educação feminina (1859-1919)**: uma face do conservadorismo. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008. 148 p.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. 94 p.

SONIA. [**Orfanato Santo Eduardo**]. Belo Horizonte, 15 de janeiro de 2016. Depoimento concedido a Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza.

SUTTON, A. Prefácio. In: **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 9-10.

VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.144 p.

### **Fontes utilizadas:**

- **Acervo do Instituto Santo Eduardo (ISE)**

**ISE. Regulamento do Orfanato Santo Eduardo.** Uberaba. Estado de Minas Gerais, [1942?].

**ISE. Histórico do Orfanato Santo Eduardo.** Congregação das Irmãs Auxiliares de Nossa Senhora da Piedade, 1943 a 1969.

**- Acervo do Arquivo Público de Uberaba**

Jornal Lavoura e Comércio

**- Acervo da Cúria Metropolitana de Uberaba - CMDU**

## NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA NO BRASIL

*Rogéria Moreira Rezende Isobe*

*Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza*

*Natália Cristina Rezende Isobe*

*Valéria Moreira Rezende*

### **Introdução**

A infância configura-se como uma construção social que assume diversos significados ao longo do tempo, de acordo com determinadas particularidades históricas, geográficas e culturais. Os estudos históricos sobre a infância buscam *desnaturalizar* esse conceito desvelando os cenários nos quais são construídas diferentes concepções sobre a faixa etária pueril, relacionadas às distintas formas de tratamento e de sentimentos relativos às crianças.

A historiografia da infância tem se ocupado do debate em torno do trabalho de Philippe Ariès – *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* –, publicado pela primeira vez em 1960, inaugurando os estudos sobre história das crianças. O autor apresenta a tese de que o *sentimento de infância* não existia, na sociedade medieval, portanto a concepção de infância surge na modernidade ocidental, especificamente na cultura europeia do século XVIII (ARIÈS, 1981). Em que pese a importância do trabalho clássico e precursor do historiador francês, os estudos realizados, posteriormente, mostram que a percepção da particularidade da infância pode ser identificada

desde a Antiguidade Grega. Além disso, novas investigações ressaltam que os significados atribuídos à infância possuem diferentes sentidos, nas mais variadas culturas e épocas (BECCHI e JULIA, 1996; DELGADO, 1998).

A polissemia dos termos *infância* e *criança*, por exemplo, é um dos aspectos problematizados por pesquisadores, de vários campos do saber, com intuito de ampliar a compreensão sobre a temática. A *infância* pode ser compreendida como a “[...] representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida.” (FREITAS; KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 7, grifo do autor). Nessa perspectiva

A história da *infância* seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da *criança* seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade. Mas a opção por uma ou por outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias (FREITAS; KUHLMANN JUNIOR, 2002, p. 7, grifo do autor).

Segundo Freitas e Kuhlmann Junior (2002), a definição cronológica da infância é outro fator variável em diferentes épocas, lugares e culturas podendo limitar-se aos 12 ou 18 meses, expressando o significado do vocábulo de origem latina *infans*: aquele que não fala. No entanto, a infância pode se estender até a idade da razão – 7 anos – ou ampliar a duração do ciclo até os 10, 12 ou 14 anos. A classificação da infância pela

idade significa estabelecer determinadas normas e comportamentos para que esse grupo etário deva fazer ou deixar de fazer uma série de coisas, de acordo com as expectativas sociais e culturais específicas.

A propósito das diferentes classificações sobre a duração da infância, Sarmiento e Pinto (1997) analisam que, no campo jurídico atual, não há consenso sobre definição da idade relacionada à infância. A Convenção dos Direitos da Criança, por exemplo, considera como criança “[...] todo ser humano até os 18 anos, salvo, se, nos termos da lei, atingir a maioridade mais cedo (Artigo 1º da Convenção)” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 15). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) especifica, para a realidade do país, o disposto na Convenção e define a idade de 12 anos incompletos para a criança e a faixa etária dos 12 aos 18 anos incompletos para a adolescência (BRASIL, 2008). Assim, a definição sobre os limites e duração da infância é uma construção arbitrária que sofre variações em outros campos, além do jurídico, relacionada ao contexto social, político, econômico, histórico e cultural de uma sociedade.

A utilização do plural também é um elemento que pode variar de acordo com as circunstâncias. No singular, a *infância* configura-se como conceito ou caracterização de elementos comuns às crianças. No plural, pode expressar a subdivisão das infâncias: infância abandonada, infância pobre, delinquente, etc. (FREITAS; KUHLMANN JUNIOR, 2002).

Estas considerações evidenciam que a infância não pode ser compreendida como uma categoria estática e natural e indicam a importância dos estudos históricos e sociais para compreensão do universo infantil, considerando seu caráter plural e heterogêneo.

No Brasil, estudos têm sido realizados por pesquisadores com diferentes formações acadêmicas os quais apresentam, com

enfoques diversificados, aspectos sobre a infância que contribuem para a compreensão das diferentes imagens que se espelham nos rostos das crianças e adolescentes brasileiros, em distintos momentos da história do país (ALVAREZ, 1989; DEL PRIORE, 2004; FREITAS; KUHLMANN JUNIOR, 2002; GOÉS; FLORENTINO, 2004; GONDRA, 2000; MOURA, 2004; RAMOS, 2004; RIZZINI, 2004; SANTOS, 2004; SCARANO, 2004; VENANCIO, 2004).

Com base no repertório teórico e metodológico dos estudos sobre a infância no Brasil, este texto analisa aspectos históricos da construção social da infância no Brasil com o objetivo de evidenciar que a concepção de crianças e adolescentes como *sujeitos de direitos* é fruto de um processo histórico que resultou na atual conquista do princípio da prioridade absoluta como norteador das políticas públicas. Examina diferentes formas de violência praticadas contra o segmento infanto-juvenil ressaltando as consequências de um modelo de sociedade adultocêntrico que despreza ou ignora as peculiaridades inerentes às crianças e aos adolescentes. Ademais, o trabalho analisa, de forma sucinta, as conquistas sociais que permitiram que hoje eles fossem reconhecidos legalmente como sujeitos de direitos, amparados pela doutrina de proteção integral (BRASIL, 1988).

### **Aspectos históricos da violência contra crianças e adolescentes no Brasil**

A violência contra a população infanto-juvenil assume várias formas que podem ser identificadas como violência doméstica, violência física, violência psicológica, violência sexual, negligência, abandono, exploração do trabalho infantil e outras. Conforme destacado em Cunha (2009, p. 76), “[...] todas

estas formas de violência estão interligadas, sobrepondo-se, muitas vezes, umas às outras.”

Independentemente do tipo de violência praticada contra crianças e adolescentes, ela pauta-se em um modelo de sociedade adultocêntrico que despreza ou ignora as peculiaridades inerentes à infância. Neste contexto, as relações interpessoais entre adultos e crianças são estabelecidas de forma hierarquicamente desigual, nas quais o mais forte – o adulto – aproveita-se da situação de fragilidade e vulnerabilidade, tanto física como emocional da criança ou adolescente.

Para Leal (1999, p. 19) a violência é “um fenômeno antigo, produto de relações sociais construídas de forma desigual, e geralmente materializada contra aquela pessoa que se encontra em alguma desvantagem física, emocional e social.” Esta definição encontra respaldo em Foucault (2000, p. 250), segundo o qual: “na medida em que as relações de poder são uma forma desigual e relativamente estabilizada de forças, é evidente que implica em um em cima e um embaixo, uma diferença de potencial”.

A violência infanto-juvenil manifesta-se também na ambiência de uma sociedade androcêntrica, embasada em um modelo de relação patriarcal que legitima os valores masculinos, conferindo à mulher um papel de submissão e subserviência. Neste caso, crianças e adolescentes do sexo feminino são duplamente discriminadas: devido ao gênero e à idade.

Tendo em vista que o fenômeno na violência decorra também da conjugação de fatores sociais, políticos e econômicos a análise da sua ocorrência precisa considerar os valores culturais que permeiam as relações sociais, naturalizando costumes e comportamentos. Estes valores culturais, construídos ao longo da trajetória humana, quando analisados a partir de uma perspectiva histórica, possibilitam

melhor compreensão da amplitude do fenômeno da violência, corroborando assim os dizeres de Del Priore (2004, p. 8): “[...] o saudável exercício de ‘olhar para trás’ ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade”.

### **Crianças e adolescentes portugueses nas viagens marinhas para o Brasil: mortalidade infantil e exploração da força de trabalho no século XVI**

Registros sobre violência contra crianças e adolescentes podem ser encontrados até mesmo antes do processo de colonização do território brasileiro, nas embarcações portuguesas do século XVI que se dirigiam ao Brasil trazendo homens, mulheres e crianças para habitarem o país. Nestas embarcações, existiam várias categorias de crianças: os grumetes, os pagens, *as órfãs do Rei* e aquelas que embarcavam como passageiras na companhia de pais ou parentes.

Embora cada categoria tivesse um tratamento diferenciado, no interior das embarcações, em casos de naufrágios que chegaram a atingir até vinte por cento dos navios que saíam de Portugal, “os miúdos” dificilmente tinham prioridade, pois era mais importante salvar os barris com biscoitos ou todos aqueles que pudessem ser úteis à sobrevivência em terra, deixando que as crianças fossem entregues à sua própria sorte. As crianças que sobreviviam aos naufrágios, “[...] podiam ser jogadas ao mar pelos adultos a qualquer sinal de perigo de soçobrar o esquife ou o batel, a fim de aliviar seu peso” (RAMOS, 2004, p. 42).

Dentre as crianças que embarcavam nos navios para trabalhar havia os grumetes<sup>1</sup>, crianças do sexo masculino que tinham entre 9 e 16 anos e eram alistadas pelos próprios pais que o faziam mesmo sabendo dos perigos que enfrentariam no mar haja vista que, além de adquirirem alguns soldos, livravam-se de uma boca a mais para alimentar. De qualquer forma, devido à alta taxa de mortalidade infantil, os pais sabiam que mesmo ficando em Portugal as crianças provavelmente morreriam de inanição ou outras doenças. As crianças, portanto, principalmente as mais pobres, eram “[...] consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas” (RAMOS, 2004, p. 20).

Nas embarcações, os grumetes eram encarregados dos trabalhos mais pesados e arriscados, ocupavam as piores acomodações e passavam por privações alimentares, ficando assim, vulneráveis a inúmeras doenças. Devido à ganância dos oficiais que superlotavam os navios com as cargas que seriam posteriormente comercializadas, muitos eram “alojados a céu aberto no convés, ficando expostos ao sol e à chuva, vindo a falecer [...] vítimas da pneumonia e queimaduras do sol” (RAMOS, 2004, p. 26). Caso desobedecessem às ordens dos oficiais, recebiam chicotadas e eram acorrentados no porão, sendo ainda ameaçados de morte. Ocupavam a mais baixa posição dentro da embarcação, tendo que prestar contas até mesmo aos pagens da nobreza, que compunham outra categoria de crianças que trabalhavam nas embarcações, porém executando serviços menos árduos. Alguns pagens eram de famílias portuguesas pobres, mas a maioria provinha de setores

---

<sup>1</sup> Para suprir a mão-de-obra nos navios os ingleses optaram por escravos e negros alforriados, ao passo que os portugueses optaram pela utilização de crianças, denominadas grumetes.

médios urbanos, protegidos pela nobreza ou de baixa nobreza, cujos pais acreditavam que, inseridos nestas navegações, seus filhos teriam mais chances de ascensão social.

As *órfãs do Rei* eram meninas portuguesas pobres e órfãs<sup>2</sup>, enviadas, principalmente à Índia, mas também ao Brasil, visando atender “às necessidades dos homens solteiros de baixa nobreza aí estabelecidos” (RAMOS, 2004, p. 33). Estas jovens, além de ficarem em um ambiente insalubre e passarem por privações alimentares, muitas vezes eram vítimas de estupros, praticados pelos membros da tripulação.

As crianças, embarcadas como passageiras, embora tendo comprado a passagem, normalmente tinham a mesma alimentação dos grumetes. Eram as primeiras vítimas a serem atingidas pelas doenças e, devido à fragilidade de seus corpos, também corriam riscos de caírem do navio, sendo devoradas por tubarões que “seguiam as naus em busca dos cadáveres que dia-a-dia eram atirados do navio ou daqueles que caíam acidentalmente ao mar” (RAMOS, 2004, p. 36).

Qualquer criança e jovem estava sujeito à violência sexual, no interior das embarcações. Os grumetes eram “sodomizados pelos marujos inescrupulosos” (RAMOS, 2004, p. 27) os quais tinham evidente superioridade física sobre os meninos; outros podiam se prostituir para obter proteção de um adulto. Os pajens, embora vivendo em melhores condições, também corriam risco de estupro, “mudando apenas a condição do algoz: em vez de marujos, oficiais” (RAMOS, 2004, p. 30). As *órfãs do Rei* eram violadas pelos marinheiros, mas dificilmente denunciavam tal fato por vergonha ou “medo de serem depreciadas no mercado matrimonial para o qual estavam

---

<sup>2</sup> Em alguns casos estas órfãs tinham perdido apenas o pai, o que faz supor que, neste período, existiu uma espécie de sequestro de meninas pobres em Portugal (RAMOS, 2004).

direcionadas” (RAMOS, 2004, p. 34). De qualquer forma, o estupro de meninas maiores de 14 anos dificilmente era punido, pois, de acordo com a tradição medieval, só se punia o estupro se as vítimas tivessem de 12 a 14 anos. Quanto às crianças, embarcadas como passageiras, mesmo na companhia de seus pais, estavam sujeitas a estupros coletivos praticados por marinheiros e soldados.

### **Crianças e adolescentes enviados aos campos de batalha durante a guerra do Paraguai: manejo de armas e recrutamento forçado**

A partir de 1840 foram instituídas, no Brasil, as companhias de aprendizes marinheiros que recrutavam crianças rejeitadas nas casas dos expostos<sup>3</sup>, os enviados pela polícia e os voluntários, matriculados pelos tutores ou pelos pais. Nas companhias, elas aprendiam os ofícios tradicionais dos marinheiros, dentre eles, o manejo de armas de guerra. Mesmo sendo uma oportunidade de ascensão social, pois dentre as atividades programadas, constava o aprendizado das primeiras letras, “prática rara em uma sociedade na qual apenas 16% da população entre seis e 15 anos frequentava a escola.” (VENANCIO, 2004, p. 200).

Com a Guerra do Paraguai, que durou mais de cinco anos, o governo imperial português, cujas Forças Armadas não

---

<sup>3</sup>Para atender à internação de crianças ilegítimas foi implantada a Roda, um cilindro giratório, na parede da Santa Casa que permitia que a criança fosse colocada de fora sem que fosse vista de dentro, e, assim, recolhida pela Instituição que criou um local denominado “Casa de Expostos”. O objetivo desse instrumento era esconder a origem ilegítima da criança e salvar a honra das famílias. A primeira Roda, na Bahia, foi criada em 1726, e a última só foi extinta nos anos cinquenta do século XX (FALEIROS e FALEIROS, 2007).

havia se planejado adequadamente para o conflito, começou a esvaziar as companhias de aprendizes, enviando crianças para os batalhões navais sendo que, em 1868, já havia 1470 menores alistados na Marinha. Muitas dessas crianças foram vítimas de um recrutamento forçado, *caçados* nas ruas e raptados de suas famílias para o desespero de seus pais, ao descobrirem que seus filhos, alguns com apenas 11 anos de idade, estavam sendo enviados ao campo de batalha (VENANCIO, 2004).

### **Crianças e adolescentes negros no período da escravidão: abandono, sofrimento, e exploração**

Mesmo antes de nascer, a vida das crianças negras já era marcada pelo sofrimento. Dadas as precárias condições de vida das mulheres escravas, a gravidez nem sempre era desejada, o que levava à prática do aborto. Em outras situações, independente da vontade da mulher, a falta de condições sanitárias e o trabalho árduo causavam abortos espontâneos. Em contrapartida, as crianças que nasciam não tinham nenhum valor haja visto que, aos seus donos “a maior serventia das crianças nascidas no lugar era o fato de tornar possível a existência de uma ama-de-leite” (SCARANO, 2004, p. 114). Assim, logo que dava à luz, a mãe era *alugada* para amamentar os filhos de mulheres brancas, comprometendo então a alimentação do próprio filho. Em outros casos, as mães tinham que retornar ao trabalho poucos dias após o parto, deixando os filhos com idosos e crianças, sendo que esse abandono forçado aumentava a mortalidade infantil (SACRANO, 2004).

As crianças que sobreviviam conviviam com seus pais até os 7 anos, momento em que podiam ser apartadas de seus pais e vendidas para outro *dono*. Antes dessa idade, as crianças não se constituíam em força de trabalho que despertasse

interesse para compra, mas mesmo assim, em alguns casos, eram vendidas para suas donas como um brinquedo que alegrasse seus filhos (SCARANO, 2004).

A população com mais de 15 anos era tida como adulta, capaz de exercer, por exemplo, o fatigante trabalho de mineração. À medida que cresciam e eram adestrados para o mundo do trabalho aumentava seu valor no mercado:

[...] assim é que, comparativamente ao que valia aos quatro anos de idade, por volta dos sete um escravo era cerca de 60% mais caro e, por volta dos 11, chegava a valer até duas vezes mais. Aos 14 anos, a frequência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos. Os preços obedeciam a igual movimento (GOÉS; FLORENTINO, 2004, p. 185).

### **Crianças e adolescentes, em São Paulo, no início do século XX: exclusão, criminalidade e trabalho infantil**

O processo de urbanização, o surgimento da indústria e a explosão demográfica que caracterizaram a cidade de São Paulo, nas duas primeiras décadas do período republicano, implicaram em profundas transformações no quadro social da cidade onde crescia a miséria, a violência e a exclusão social.

Neste contexto, crianças e adolescentes de camadas populares utilizaram-se de dois instrumentos para assegurar a sobrevivência própria e de seus familiares: alguns eram precocemente iniciados nas atividades produtivas, fornecendo mão-de-obra para as fábricas e oficinas, ao passo que outros se

iniciavam em atividades ilícitas, participando de furtos, roubos, prostituição e mendicância, agindo sozinhos, em grupos ou prestando “auxílio eficaz aos gatunos adultos que, por esta forma, se julgavam mais garantidos contra as malhas policiais” (SANTOS, 2004, p. 219).

Esta nova realidade social do país ocasionou o aumento dos mecanismos de repressão e levou juristas e legisladores a elaborarem o Código Penal da República que “não considerava criminosos os menores de nove anos completos e os maiores de nove anos e menores de 14 que obrarem sem discernimento” (SANTOS, 2004, p. 216). A punição para os maiores de nove e menores de 14 que agissem com discernimento era o recolhimento em instituições disciplinares industriais.

Nota-se, porém, que havia um descompasso entre o Código Penal e as condições materiais do Estado, pois que não havia um estabelecimento específico que recebesse estas crianças e adolescentes. Desta forma, existem vários registros de prisões de meninos que passavam noites na delegacia ao lado de *perigosos bandidos* ou *vagabundos, ébrios e desordeiros* (SANTOS, 2004).

Em 1902, foi elaborada a lei que autorizava o governo a criar o Instituto Disciplinar que se destinaria a todos os criminosos, menores de 21 anos e aos “pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de nove e menores de 14 anos.” (SANTOS, 2004, p. 224). Nos institutos, a regeneração era feita por meio da pedagogia do trabalho. A legislação não permitia castigos físicos, mas previa punições que incluíam desde privação do recreio até enclausuramento em cela escura (SANTOS, 2004).

A pedagogia do trabalho como forma de diminuição da *vadiagem* e de atos de delinquência, praticados por crianças e adolescentes, também foi incorporada nos discursos dos donos

das fábricas como uma forma louvável de explorar o trabalho infante-juvenil. Empregados, principalmente nas indústrias têxteis mas também em fábricas de alimentos, bebidas, cigarros, charutos, vidros, metais, tijolos e móveis, a mão-de-obra infante-juvenil chegou a representar mais de vinte por cento do operariado brasileiro, no início do século XX.

Os patrões utilizavam-se do argumento da baixa produtividade e da falta de qualificação pagando às crianças e adolescentes salários inferiores àqueles pagos aos adultos. Entretanto, mesmo com salários inferiores, a carga horária não era reduzida, havendo relatos em jornal da época da

[...] entrada de cerca de sessenta menores, às sete horas da noite, os quais deveriam trabalhar até as seis da manhã do dia seguinte, durante 11 horas, portanto, com um pequeno descanso de vinte minutos, à meia noite. (MOURA, 2004, p. 271).

Aos patrões e superiores hierárquicos cabia impor a disciplina às crianças e aos adolescentes, muitas vezes de forma violenta, que resistindo à racionalidade imposta pelo mundo da produtividade, davam vazão ao lúdico - inerente à condição infantil - e participavam de brincadeiras em horário de trabalho (MOURA, 2004).

Não obstante as condições insalubres das fábricas, diversos registros apontam que as crianças eram frequentemente vítimas de acidentes de trabalho, como no caso de uma menina de 12 anos de idade que, “[...] trabalhando em uma máquina de cortar fumo, na fábrica de Arthur Pereira, no Brás, foi atingida pela faca e perdeu parte do braço direito” (MOURA, 2004, p. 259); de um jovem de 14 anos que sofreu queimaduras de segundo grau nas mãos e rosto quando foi atingido por um

recipiente com água fervente em uma fábrica de tecidos; ou de um garoto que perdeu a vida ao receber um violento choque junto ao portão que dava acesso à fábrica em que trabalhava (MOURA, 2004). Vale ressaltar a condição das meninas inseridas neste universo operariado as quais eram duplamente exploradas, recebendo os menores salários pelo fato de serem crianças e de pertencerem ao gênero feminino (MOURA, 2004).

### **Crianças e adolescentes trabalhadores no final do século XX: infância perdida e distanciamento da escola**

Segundo Rizzini (2004), mesmo amparados por dispositivos legais que os inserem em uma política de proteção integral, a situação de crianças e adolescentes trabalhadores do final do século XX não era muito diferente daquela vivenciada pelas crianças operárias do início do período republicano brasileiro. Estima-se que no ano de 1995, o Brasil tinha oito milhões de crianças e adolescentes de cinco a 17 anos trabalhando, sendo que mais de 500 mil tinham entre 5 e 9 anos. Destes, a maioria trabalhava na agricultura, junto com os pais, não sendo remunerados, pois, o que faziam era para aumentar a produtividade familiar. Já a quantidade de meninas trabalhadoras era menor que a de meninos, pois grande parte delas ficava em casa, cuidando dos afazeres domésticos e dos irmãos menores para que os pais pudessem trabalhar.

Nas grandes cidades, inúmeras crianças exercem as mais variadas funções: algumas são cooptadas para trabalhar para traficantes de drogas, outras fazem *bico* nas ruas vendendo coisas, engraxando sapatos ou distribuindo propaganda. As motivações que levam crianças e adolescentes a abandonarem a escola para inserir-se no mercado de trabalho infantil, mesmo com o consentimento dos pais, em situações perigosas,

degradantes e cansativas, quase sempre estão associadas à miséria. Dados estatísticos apontam que quando a renda familiar é um pouco melhor, a taxa de atividade profissional de crianças diminui pela metade (RIZZINI, 2004).

Do ponto de vista patronal, é muito vantajosa a contratação de crianças. Nos canaviais de Pernambuco, por exemplo, em que um quarto da força de trabalho era formada por crianças e adolescentes, observa-se que os fatores que contribuíram para a utilização ilegal de mão-de-obra infantil foram “as características de docilidade, agilidade, baixo poder de contestação, sentimento de impotência e facilidade de demissão.” (RIZZINI, 2004, p. 409). Nestes canaviais, além do corte da cana, tarefa extremamente perigosa devido ao uso da foice, as crianças executam a semeadura e adubação – atividades aparentemente leves, mas, “repletas de perigos, particularmente para organismos jovens, na medida em que comportam um contato direto com defensivos agrícolas” (RIZZINI, 2004, p. 410). Além dos perigos decorrentes do próprio trabalho, as crianças ficam expostas e quase sempre são as primeiras vítimas quando “jagunços dos grandes proprietários aliam o uso da espingarda à aspersão de agrotóxicos para destruir as culturas alimentícias dos assentados” (RIZZINI, 2004, p. 409-410).

As atividades nos canaviais impedem a frequência escolar e o resultado disto é contabilizado no analfabetismo que atinge três quartos da população rural adulta. As escolas do meio rural da zona canavieira oferecem ensino precário, não têm estrutura física adequada nem professores devidamente preparados. A somatória das condições oferecidas pela escola com a alimentação deficitária e o cansaço acumulado pelo trabalho exaustivo resulta em alunos que, mesmo tendo frequentado a escola por vários anos, não conseguem se alfabetizar.

Os sonhos e aspirações destas crianças e adolescentes podem ser sintetizados na fala de Carlos Adriano, que trabalhou no canal desde os sete anos de idade:

O que eu sonho?... Eu sonho é ter vida boa, andando de bicicleta pelo mundo todo. Ler eu não sei muito não. Mas já sei escrever o meu nome, da minha mãe, dos meus irmãos... Um dia eu me cortei, saí de casa sem comer e quando levantei o facão para cortar a cana... ele cortou foi minha mão. Foi um corte feio, levei cinco pontos, mas não deixei de trabalhar não (RIZZINI, 2004, p. 430).

### **Construção dos direitos da infância no Brasil**

Ante o cenário exposto, observa-se que a infância não constitui um bloco homogêneo, portanto, os sentimentos ambíguos em relação às crianças e suas condições socioculturais produzem tratamentos diferenciados de cuidados, afetos e proteção, de recusa, violência e abandono do infante. Nos parágrafos anteriores, denuncia-se a gravidade das situações brutais, vivenciadas por muitas crianças e adolescentes, na história da sociedade brasileira. Esse quadro dramático não está superado, pois a população infantil ainda sofre múltiplas formas de opressão e violência diária, reiterada em decorrência do viés adultocêntrico das relações humanas, entre outros aspectos.

No entanto, o século XX assistiu à difusão de ideias sobre a importância da implementação de políticas públicas para se estabelecer um sistema de cidadania, específico para a faixa etária pueril. Tais ideias pressupõem que as crianças e adolescentes são sujeitos de direito sendo importante estabelecer

tratamento social e jurídico dirigido ao público infanto-juvenil considerado enquanto seres humanos em especial condição de desenvolvimento.

O Código de Menores de 1927, também denominado Código Mello Mattos, constituiu-se na primeira previsão legal que trouxe consigo um sistema de tratamento jurídico distinto à criança e ao adolescente em relação à figura do adulto. Não se perdeu o vezo de que o segmento infanto-juvenil teria sua importância reconhecida em função do futuro a partir de sua contribuição social quando adulto, ou seja, a criança era considerada um vir a ser. Não obstante, essa lei marcou a institucionalização oficial do Estado sobre a faixa etária pueril em substituição às iniciativas exclusivamente filantrópicas de proteção a esse grupo geracional.

No entanto, tanto o Código Menores de 1927 quanto seu sucessor, o Código de Menores de 1979, restaram eivados pelo autoritarismo e miopia social. Seguiam a *doutrina da situação irregular*, na qual a atuação estatal não se dirigia ao conjunto infanto-juvenil, mas tão somente aos *menores em situação irregular*, ou seja, os carentes no aspecto econômico, os abandonados e os infratores. Foi o denominado período tutelar, no qual o magistrado assumia uma função paternalista, que funcionava a partir do binômio compaixão/repressão, sem qualquer preocupação com o respeito aos direitos humanos da criança e do adolescente (NASCIMENTO, 2010).

Os códigos mencionados geraram o estigma do *menor* na sociedade brasileira. A abordagem da legislação, representando determinadas concepções da infância da época, considerava como *menor* a criança identificada como delinquente ou desamparada, sendo fundamentalmente aquelas crianças oriundas das famílias pobres e vistas como um problema social a ser enfrentado na perspectiva da prevenção e da regeneração.

Nessa ótica, a infância é concebida como objeto da sociedade que deveria ser moldado de acordo com as condições socioeconômicas e as conveniências do mundo adulto (ISOBE; ISOBE, 2010).

A Constituição Federal de 1988 foi o diploma legal que encerrou a doutrina da situação irregular, instituindo a *doutrina da proteção integral* às crianças e adolescentes no Brasil. A Carta Magna dispõe em seu art. 227, *in verbis*:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, e opressão (BRASIL, 1988, p. 148).

Em consonância com as normas protetivas insculpidas na Constituição Federal, foi editado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que apresenta um conjunto de dispositivos cujo escopo é garantir a prioridade absoluta no atendimento ao segmento infanto-juvenil (BRASIL, 2008). Para além das questões de gênero, etnia ou classe social, as crianças e adolescentes são concebidos como

[...] seres humanos em **peculiar condição de desenvolvimento**, sujeitos das relações sociais desde o seu nascimento e que devem ser considerados não pela sua condição econômica ou por seu agir social, mas

insista-se pelo fato de que são pessoas e devem receber o trato estatal, social e familiar, trato este, apto a salvá-lo das situações capazes de marginalizá-los. (MACHADO e MACHADO, 2009. Grifos dos autores).

A afirmação de que o direito à proteção integral infanto-juvenil está assegurado condiciona-se ao dizer que está adequadamente *atendido* por sua família e pelas políticas sociais básicas. Nesse sentido, o próprio Estatuto traz, em seu artigo 86, a definição de *política de atendimento*:

Art. 86 - A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2008, p. 27).

A referida política de atendimento desdobra-se em quatro linhas de ação conforme o Art. 87 do ECA, a saber: (i) Políticas de Garantias de Direitos; (ii) Políticas de Proteção Especial; (iii) Políticas de Assistência Social; e (iv) Políticas Sociais Básicas. Com o escopo de garantir a execução eficaz das medidas de proteção e das medidas sócio-educativas, o ECA traz consigo a previsão de sete tipos distintos de regime de atendimento às crianças e adolescentes, como a orientação e apoio sociofamiliar, abrigo e internação, dentre outros.

Estes regimes de atendimento devem integrar as redes locais de atendimento, com a função de implementar as medidas protetivas ou socioeducativas, previstas no ECA, bem como prover sustentáculo para os Conselhos Tutelares, Justiça da

Infância e da Juventude e demais profissionais e organizações envolvidas, sempre tendo como objetivo final e primordial a consecução da proteção integral à criança e ao adolescente (MEDEIROS, 2010).

Nessa conjuntura, o Estado brasileiro – sociedade civil e segmentos governamentais – têm o compromisso ético e jurídico de construir políticas públicas, voltadas para a garantia dos direitos do da criança e do adolescente, articuladas na conjuntura da luta nacional e internacional pelos direitos humanos.

Como afirma Santos (2000, p. 47), “[...] as sociedades são as imagens que têm de si vistas nos espelhos que constroem para reproduzir as identificações dominantes num dado momento histórico.” A alteração desse reflexo no espelho que configura o atual cenário marcado por diversas manifestações de violência contra crianças e adolescentes dependerá, pois, do nível de exigência da sociedade civil face aos poderes públicos, da sensibilização e mobilização política das autoridades.

### **Considerações finais**

O processo histórico, apresentado neste texto, delineou a imagem brutal de crianças e adolescentes brasileiros violados, agredidos, torturados e/ou aniquilados. Esse quadro dramático começou a ser combatido paulatinamente, passando pela positivação internacional e nacional dos Direitos Humanos e garantias fundamentais, pelo reconhecimento de serem as crianças e os adolescentes sujeitos de direitos e de lhes ser outorgadas tutela especial em função de sua condição de vulnerabilidade.

No entanto, para além da positivação estática das Convenções, Constituições, Estatutos e Leis a questão da

efetividade permanece nas mãos dos atores sociais para promovê-la. A legislação, por si só, não possui o condão de alterar a realidade social, por isso as conquistas materializadas nas proposições legais não devem ser tratadas como meras declarações retóricas, reduzidas a discursos e falácias, mas de fato discutidas e implementadas, alcançando *todas* as crianças e adolescentes do país.

## Referências

ALVAREZ, M. C. **A emergência do código de menores de 1927**: uma análise do discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores. 1989. 228 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BECCHI, E.; JULIA, D. Histoire de l'enfance, histoire sans paroles? In: \_\_\_\_\_. **Histoire de l'enfance en Occident**: de l'antiquité au XVII siècle. Paris: Seuil, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

Disponível em:

<[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_3ed.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf)>. Acesso em: 7 nov. 2011.

CUNHA, E. P. (Org.). **Caderno do agente: enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil nos Vales do Jequitinhonha, do Mucuri e região metropolitana de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PROEX UFMG, 2009.

CURY, M. (Coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

DELGADO, B. **Historia de la infância**. Barcelona: Ariel, 1998.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JUNIOR., M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

GOÉS, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GONDRA, J. G. **A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 99-117, jan/jun 2000.

ISOBE, R. M. R.; ISOBE, N. C. R. Interfaces entre história da educação e história do direito: concepções de infância na imprensa periódica de Minas Gerais In: Congresso luso brasileiro de história da educação, 8., 2010, São Luiz. **Anais do VIII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 2010. 1 CD-ROM.

LEAL, M. L. P. **A exploração sexual comercial de meninos, meninas e adolescentes na América Latina e Caribe: relatório final: Brasil**. 2. ed. Brasília: CECRIA, 1999.

MACHADO, A. V.; MACHADO, M. C. V. Histórico jurídico de proteção da criança e do adolescente. In: SILVA, P. V. P.; LOPES, J. E.; CARVALHO, A. **Por uma escola que protege**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009

MEDEIROS, D. V. A instrumentalização do princípio da prioridade absoluta das crianças e adolescentes nas ações institucionais da defensoria pública. **Revista da Defensoria Pública**. [São Paulo]: Defensoria Pública do Estado de São Paulo, [2010]. Edição Especial Temática sobre Infância e Juventude. Disponível em: <[http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/0/Edepe\\_Revista.pdf](http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/0/Edepe_Revista.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 259-287.

NASCIMENTO, L. M. Pedagogia da justiça juvenil. **Revista da Defensoria Pública**. [São Paulo]: Defensoria Pública do Estado de São Paulo, [2010]. Edição Especial Temática sobre Infância e Juventude. Disponível em: <[http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/0/Edepe\\_Revista.pdf](http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/0/Edepe_Revista.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

RAMOS, F. P. A histórica trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 19-54.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 376-406.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 210-230.

SARMENTO, M.; PINTO, M. J. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 107-136.

VENANCIO, R. P. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 192-209.

## AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS NAS ARTES DE FAZER COM

*Paula Amaral Faria  
Victor Gargiulo*

Convidamos o leitor para entrar em contato e dialogar conosco com parte das ações desenvolvidas no Projeto de Pesquisa “As linguagens expressivas das crianças: contribuições conjuntas entre pedagogia e arte”, financiado pelo Programa de Bolsas de Graduação (PROGRAD), em 2015/2016, mediante a concessão de bolsa para aluno do Curso de Bacharelado em Dança, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O campo inicial e principal deste trabalho se teceu no “Espaço Cultural<sup>4</sup>” da Educação Infantil do Colégio de Aplicação<sup>5</sup> (Eseba/UFU),

---

<sup>4</sup> O Espaço Cultural possui sua estrutura física em uma sala ambiente do colégio e nas suas ações compõe um dos eixos do currículo da Educação Infantil da Eseba/UFU. A sala ambiente é organizada para esse eixo atenda oito turmas, durante 90 minutos semanais, crianças em idades de quatro e cinco anos de idade. A proposta se constitui cotidianamente a partir das manifestações e das experiências culturais originárias da sala de aula regular, junto aos professores regentes e crianças. Além disso, organiza-se a partir das construções culturais elaboradas ao longo dos tempos. As ações ocorrem tanto na sala ambiente, por toda a escola e em passeios culturais pela cidade de Uberlândia. A proposta possui a intenção de contribuir para o desenvolvimento cultural das crianças por meio do contato com a diversidade de manifestações artísticas e culturais: visual, teatral, poéticas, literária, musical, danças, culinária, medicina popular e outras.

<sup>5</sup> Os colégios de Aplicação (CAP) foram criados com a finalidade de serem um espaço de experimentos dos estudos e teorias desenvolvidas nas Universidades aos quais se vinculavam. São dezessete no País e cada um

sob a orientação de Paula Faria, professora do colégio, em parceria com Victor Gargiulo, bolsista do Projeto.

O processo educativo no âmbito da Educação Infantil, neste Projeto, constituiu-se a partir da busca por compreender as múltiplas linguagens das crianças, integrando os objetivos pedagógicos básicos com os distintos percursos de desenvolvimento e aprendizagem de crianças de quatro e cinco anos. Dessa forma, o investimento no aprofundamento teórico e metodológico para a promoção de ações cada vez mais ricas e que contemplassem uma diversidade de elementos pedagógicos tornou-se uma demanda, ao mesmo tempo, contínua e iminente desse contexto educacional.

Na perspectiva desse investimento acadêmico nas diferentes linguagens apresentadas na Educação Infantil pelas crianças, destacamos o interesse delas pelas linguagens artísticas com as quais se expressam cotidianamente: arte visual, teatro, dança e música. Identificamos que o universo das linguagens artísticas se configura como modos distintos de expressão, de comunicação e de transmissão dos elementos culturais para a construção de um pensamento crítico e criativo. Além dos elementos das linguagens artísticas, damos destaque também às linguagens que compõem o repertório das culturas infantis, que são múltiplas e ilimitadas, permeadas pelas “artes de fazer” (CERTEAU, 1994).

---

tem vínculo com uma Universidade. As modalidades de ensino variam de colégio para colégio. A Eseba é uma instituição de ensino que atende aos discentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo então a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Portanto, as ações envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, compõem as ações dos docentes que são destinadas à comunidade.

Certeau (1994) nos ensina que o outro não é idiota; aposta sempre na inventividade do fraco, nas suas *táticas*<sup>6</sup> em oposição as *estratégias* dos que possuem poder. Para esse autor, as distintas formas de fazer arte são atos de bricolagem, isto é, metamorfoses de linguagens, com regras próprias e interesses singulares não tangíveis à ciência cartesiana. Práticas de resistência, são nomeadas como táticas que se colocam fora do alcance da explicação verbal da ciência, porque não são consideradas suficientemente interessantes e importantes. As crianças, em seus repertórios expressivos culturais, apresentam-nos, nas *dobras*<sup>7</sup> do cotidiano, as pistas sobre pensamentos, sentimentos, curiosidades, insatisfações, aflições, desgostos, silêncios.

Assim, ao buscarmos compreender as linguagens e o humano, identificamos que:

A linguagem é o meio por meio do qual os seres humanos comunicam-se e expressam-se. A linguagem mais direta é a palavra. A linguagem verbal, embora nem sempre seja a mais autêntica, a mais verdadeira ou a mais expressiva das nossas profundezas, da nossa sacralidade. Assim, existem outras linguagens, as simbólicas não verbais com as quais viemos a esse mundo e que são permeadas de símbolos. Não são

---

<sup>6</sup> Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição” (CERTEAU, 1994, p. 47).

<sup>7</sup> O sentido que capturamos para nosso trabalho está relacionado às sutilezas escondidas nas dobras do cotidiano.

diretamente compreensíveis ou transparentes, nem nos convidam a olhar por meio ou além delas. Essas linguagens apresentam-se via imagens e por meio delas podemos entrar no mundo do ser humano com profundidade. Como por exemplo, podemos citar as linguagens dos sons, do toque, da fala, e da escrita, dos cheiros, dos sabores, da arte, do brincar, dos gestos, dos sonhos. Precisamos criar uma geografia do imaginário, uma nova gramática, ressignificar nosso repertório, criar um novo léxico e novos instrumentos de tradução dessas linguagens simbólicas (FRIEDMANN, 2005a, p. 10).

Portanto, justificamos que o termo *múltiplas linguagens* tem origem nas diversidades de forma que as crianças e também adultos encontram e exploram, para expressar compartilhar, narrar os fatos e experiências cotidianas, por meio: dos corpos em diferentes movimentos ou em paralisias; dos desenhos; das musicalidades; dos sons; dos silenciamentos; dos ritmos; das pinturas; das produções bi e tridimensionais; do faz de conta; das poesias; das literaturas; das culinárias; da ludicidade; das emoções; dos cheiros etc., entre tantas outras formas de expressar.

A proposta de trabalho foi sustentada em uma série de estudos tais como: Barbosa e Horn (2008); Brasil (2006; 2010); Dahlberg, Moss e Pence (2003); Edwards, Gandini e Forman (1999); Edwards (2005); Faria e Mello (2005; 2009); Faria (2014); Faria e Cunha (2017); Friedmann (2005a, b); Larrosa (2010; 2011); Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007); e, Rabitti (1999) que argumentam sobre as crianças se expressarem por meio das múltiplas linguagens e a respeito de

situações que já experimentaram e/ou de eventos que gostariam de experienciar. Esses estudos apontam-nos caminhos para a exploração conjunta entre professores e crianças no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da própria expressão.

### **Artes de fazer *com* crianças**

Como uma das atribuições do Colégio de Aplicação, no caso da Eseba, encontra-se a demanda de elaborar e desenvolver práticas inovadoras para a Educação Básica e a viabilização de um espaço teórico e prático para alunos do Ensino Superior para a aplicação dessas inovações. Nesse sentido, interessava-nos desenvolver estudos sobre as múltiplas linguagens das crianças, no contexto desse colégio, em parceria com estudantes dos cursos de Graduação da UFU.

Foi considerada, a princípio, uma proposta metodológica de investigação na abordagem qualitativa, permeada por uma estrutura de estudo de caso, a partir de recursos da observação, da observação participante e da intervenção dos adultos *sobre* e *para* as crianças. Entretanto, ao longo do processo, fomos descobrindo e sendo convidados pelas crianças para uma ação de fazer *com*. Fazer *com* a criança, fazer *com* a professora e *com* o estudante do Curso de Dança.

Portanto, a investigação envolveu, além das demais propostas metodológicas, o cotidiano (ESTEBAN, 2003a, b; KRAMER, 2010), com suas *dobras*, permeadas pelas crianças, para um encontro de pessoas que queriam expressar-se de múltiplas formas, além das palavras. Garcia (2000; 2003) diz que a pesquisa que envolve o cotidiano revela, em suas *dobras*, o escondido, que em um primeiro olhar não se via, nem se deixava aparecer. Consequentemente, fomos instigados e

*astutamente* provocados para um processo de tecer de fazer *com*:

Os pesquisadores, ao experimentarem e validarem as crianças como sujeitos interlocutores no cotidiano na escola, permitem-se ensinar e aprender *com* elas, não *sobre* elas, nem *para* elas. Estar *com* as crianças no cotidiano escolar implica envolver-se *com* elas, escutá-las para além das palavras e envolver-se com outras linguagens; requer disposição sensível que provoca e desdobra a interação e a comunicação. Interagir *com* as crianças, depende de que aceitemos e pratiquemos ensinar e aprender *com* elas, abrindo-nos para incorporar, em nosso trabalho, o imprevisível, o incerto, a dúvida, o criativo, a negação, a aceitação, a invenção e outros movimentos das dinâmicas humanas reprovadas ou pouco valorizadas por um modelo cartesiano de ciências (FARIA; CUNHA, 2017, p.145).

Destacamos que os estudos de Certeau (1994) nos provocaram a pensar sobre as *artes de fazer* das crianças, os modos pelos quais operam, como transgridem ao que está posto, sobre as *táticas* dos sujeitos em relação às *estratégias* dos dominadores. Os diferentes modos de fazer — resultantes das *astúcias*, das capacidades inventivas — possibilitam escapar do controle e tornar-se parte do processo.

Portanto, ao reconhecermos o valor das narrativas das crianças no cotidiano da escola implica em reconhecer o valor do conhecimento, do científico e do teórico que há nelas. Então, consideramos que as crianças são também fontes de inspiração

para a proposição de novas e distintas formas de produzir conhecimentos e viver a vida dentro e fora das escolas.

### **Artes do fazer-habitar *com* – residência artística**

Durante o processo de pesquisa, havia uma preocupação recorrente tanto da professora quanto do estudante do Bacharelado em Dança, de orientar parte de suas contribuições para as atividades desenvolvidas no *Espaço Cultural* a partir da modalidade de Graduação que estava cursando. Sendo assim, era importante entender e delinear qual o papel do estudante como dançarino em formação, que seria diferente, caso estivesse cursando uma Licenciatura. Apesar de a Eseba ser um Colégio Aplicação e o bolsista ter formação em Pedagogia — elementos que tiveram, sim, ressonâncias no processo investigativo, o foco das ações do estudante precisava, de alguma forma, passar pelo prisma de seu processo de formação em Dança, na relação com as crianças. Nesse âmbito, aos poucos foi-se organizando esta pesquisa, a partir do conceito de *residência artística em espaço escolar*, mesmo que, na época, esse termo não tenha sido empregado pelos pesquisadores, conceito que foi compreendido *a posteriori*.

A ponderação a respeito do conceito de residência artística para elucidar o formato da pesquisa desenvolvida no Espaço Cultural se constituiu pelo deslocamento da produção criativa e reflexiva do bolsista, a partir de configurações espaço-temporais distintas daquelas de seu cotidiano de formação. Apesar de o espaço de formação, no caso da Faculdade de Dança, não diferir tanto do espaço no qual o estudante iria “residir” durante a pesquisa, no caso da Eseba, vale ressaltar a perspectiva contemporânea de residência artística como reposicionamento pessoal e criativo do artista.

Nesse âmbito, Maria Teresa Louro, em depoimento a Marcos José Santos Moraes (2009, p. 70), entende que residência artística hoje implica “ocupar um outro espaço em si e no próprio trabalho”, que, no entendimento de Moraes (2009, p. 78), seria “[...] uma plataforma para atuação e uma reflexão sobre as práticas artística[s], centrada[s] na necessidade de pensar a produção artística de forma crítica e como geradora de conhecimento”.

Por essa razão, o contato com o espaço de ensino e de aprendizagem das crianças ofereceu condições não só de aprendizado acadêmico, mas também de criação e experimentação crítica no âmbito artístico do próprio artista em formação, impactando diretamente suas escolhas criativas futuras. A esse respeito, Moraes (2009, p. 29) reforça a importância do contexto em residência pela “[...] retirada e deslocamento do artista de seu dia a dia imprimindo outro ritmo e outro olhar ao seu trabalho”. Nesse aspecto, de forma similar àquela relatada por Moraes (2009, p. 31), a pesquisa desenvolvida no Espaço Cultural se configurou como “[...] um espaço específico de criação, como o lugar — o *topos* — do artista em deslocamento [uma vez que] permite repensar a dimensão da produção em sua relação com o ‘onde’ a arte é produzida”.

Com respeito do local *onde* o processo artístico se desenvolveu — nesse caso específico, o espaço escolar, cabe pensar nas implicações para estabelecer uma parceria entre uma professora de Educação Infantil e um dançarino em formação. Para Kind e colaboradores,

[...] ao trabalharem juntos, artistas e professores se influenciam mutuamente e dão forma às experiências, ao ensino e às práticas artísticas um do outro. A

aprendizagem não é unidirecional, não acontece de artistas para professores, ou mesmo de professores para artistas (KIND, 2007, p. 841 - tradução nossa).

Portanto, reconhecemos o impacto direto desse formato também na formação pedagógica continuada do estudante. Por meio dessa experiência, foi possível notar, por exemplo, mudanças sutis nas formas de comunicação e de como as crianças respondiam aos estímulos do bolsista, bem como o exercício de aproximação de como as crianças pensam, agem e se situam no mundo. Entre as mudanças nas formas de comunicação, ressaltamos, em particular, aquela em que o estudante de Dança, inspirado pelos conhecimentos adquiridos tanto na Graduação quanto no *Espaço Cultural*, experimentou utilizar, de forma intencional, o que ele chamou de “diálogo tonal” (ALEXANDER, 1991). Esta estratégia permitiu perceber, conscientemente, o próprio tônus corporal, ao tocar ou ao abraçar uma criança com quem precisava comunicar-se; a expectativa de compreender o tônus da criança e assim ajudá-la olhar e a compreender a si própria em suas manifestações corporais.

Kind e colaboradores (2007) enfatizam, ainda, a importância desse tipo de parceria, na perspectiva de um modelo de desenvolvimento profissional mútuo. De forma similar à experiência descrita por eles, no trabalho entre a professora e o estudante de Dança, houve o desenvolvimento contínuo de um vínculo produtivo entre ambos, que permitiu o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem no *Espaço Cultural* da Eseba. O processo de diálogo entre a arte em dança e a Educação Infantil, como distintas áreas de conhecimento, teceu-se no cotidiano. Por meio dos entrelaçamentos, exercitávamos

compreender as aproximações, as tensões e as dúvidas que emergiram desses encontros entre específicos saberes e práticas.

Uma vez que ambos os adultos tinham formação na área de Educação, eles não passaram pelos desafios descritos por Kind e colaboradores (2007, 855) a respeito do desconforto inicial enfrentado por muitos artistas que se colocaram no papel de professores pela primeira vez, alguns dos quais demonstravam o entendimento de “[...] que o ensino era um grupo apodrecido de comportamentos repetitivos, não-criativos, racionais” (tradução nossa). Pelo contrário, no caso da residência que aqui descrevemos, tanto o estudante quanto a professora encontravam muito mais aspectos em comum do que díspares nos processos de ensino e de aprendizagem e no processo artístico, uma vez que a residência artística se apresentou para eles como uma “[...] forma de questionamento aos sistemas de conhecimento e de pensamento totalizantes, ao permitir o compartilhar” (MORAES, 2009, p. 32) de ideias, de valores e de proposições. Esse entendimento se faz ainda mais relevante se considerarmos que

Tanto artistas quanto professores precisam de apoio para encontrar formas de desenvolver o eu artista e o eu professor. Ao mudar o entendimento de identidade enquanto entidade fixada para múltiplos eus e expressões, os professores podem desenvolver o “eu artista” e ir além de aspectos externos a si, relacionados ao “como fazer” ou ao foco no Projeto de arte educação, para uma exploração pessoal mais profunda de seu eu artista. Similarmente, artistas precisam de apoio para construir identidades enquanto professores de modo a entender a identidade do professor não como

uma imagem unitária, mas enquanto abertura de caminhos para desenvolver o seu eu professor ao lado do seu eu artista: não é desistir de uma identidade em favor de outra, mas desenvolver múltiplas identidades (tradução nossa, KIND et al., p. 857).

Por essa razão, mesmo compreendendo os processos de ensino e de aprendizagem como desafiadores, principalmente pela necessidade de conciliação e de negociação de aspectos sociais, políticos, intelectuais e afetivos; entendemos que é também um processo envolvido de oportunidades de criação e de renovação, que pudemos experimentar no Espaço Cultural. Os atributos criativos, gerativos e abertos do fazer artístico proposto nessa residência não se perderam pelo contato com a rotina e estrutura da escola, uma vez que o Projeto pedagógico permanente do *Espaço Cultural* implicava justamente uma revisão do currículo rígido com conteúdo previamente estruturado apenas pelo adulto. Nesse âmbito, de forma análoga àquela descrita por Moraes a respeito de uma residência feita no *Black Mountain College*, experiências como a residência artística em espaço escolar estabelecida no *Espaço Cultural*

[...] transgride[m] os princípios básicos dessa tipologia institucional, ao deslocar para outro contexto a discussão sobre criação, e assim propõem caminhos inusitados, como as trocas singulares entre as distintas formas de saberes e uma autonomia pedagógica (MORAES, 2009, p. 122).

## As linguagens das crianças *com* as tintas

Exercitaremos descrever alguns momentos que desencadearam o processo de fazer *com* as crianças, assim como aqueles que mobilizaram os adultos a compreenderem as diferentes formas de linguagens das crianças com seus corpos. Um dos recursos utilizados por elas, nesse processo, foi a tinta.

O interesse pela tinta surgiu *com* as crianças à medida que começaram a explorar esse material durante os encontros no Espaço Cultural, em que realizávamos desenhos, utilizando diferentes partes do corpo, com giz de cera (Figura 1).

*Figura 1 – Desenhando com diversas partes do corpo*



*Fonte: Imagem do arquivo de Paula e Victor*

Em sequência dessa exploração do desenho com as partes do corpo, as crianças solicitaram o uso da tinta. Então, a

exploração desse material foi intencionada, a *priori*, em uma proposta em que as crianças pudessem explorar a pintura, no papel, com diferentes meios: pinceis, esponjas e bisnagas. O piso do *Espaço Cultural* estava inteiramente coberto com papel pardo e sobre ele, ao centro, estavam disponíveis potes de tinta guache, pincéis, esponjas e papéis A3 brancos.

De modo *tático*, escondido dos adultos, algumas crianças iniciaram um processo de experimentação do contato da tinta com o corpo. Os risos soltos e ao mesmo tempo alguns silêncios, foram marcas das crianças naquele momento. Outras crianças, ainda sob a égide das regras, ou melhor, das *estratégias* de dominação do adulto, não ousaram a experimentação da tinta. Foi necessária uma autorização do adulto para que ousassem experimentar algo não permitido. Nesse sentido, a professora e o bolsista orientavam as crianças: “nós podemos também pintar com o corpo”. Ainda assim, de início, de certo modo ainda contidas com seus corpos, até porque pintar com o corpo era para algumas delas algo talvez ainda não autorizado a se fazer, as crianças abriam-se para o trabalho com o instrumental a que estavam habituadas, evitando, sempre que possível, o contato da tinta guache com a pele. Já outras crianças mergulharam seus desejos na experiência da tinta. Cada uma a seu modo, foram encontrando possibilidades expressivas de sentimentos, desejos e formas com os materiais disponibilizados.

Figura 2 – Explorando materiais diversos



Fonte: Imagem do arquivo de Paula e Victor

A partir de algumas provocações, dos adultos ou de colegas, algumas crianças passavam a perguntar: “posso pintar *com* o dedo?”, ou, “posso pintar *o* dedo?”, ou, “posso pintar o dedo *do* colega?”, ou “*e a mão?*”, ou “posso pintar *a nuca* também?”, “*e as suas pernas, posso pintar, professora?*”.

A quase todas as perguntas, verbais ou não, respondíamos afirmativamente, enfatizando o interesse em explorar o potencial criativo do que significava “pintar *com* o corpo e pintar *o* corpo”.

Figura 3 – Pintar com o corpo e pintar o corpo I



Fonte: Imagem do arquivo de Paula e Victor

Defendemos o lugar da arte na produção de conhecimento, tal como as demais áreas. Consideramos a arte como aquilo que toca e sensibiliza, que provoca a diferentes sensações visuais, táteis, gustativas e corporais. As possibilidades expressivas oferecem à criança, se não cerceada, a oportunidade de ter condições de transformar, na fase adulta, as diferentes formas de contato com a vida da sua infância e as múltiplas linguagens em *sentido estético* e em *espírito científico* (GARCIA, 2000). Nesse aspecto,

[...] as relações plásticas são transformadas em vivências: vivência da cor, vivência do espaço cotidiano estetizado, confluindo tudo para a efetivação de um espaço destinado a experiências em que também os se transformam (FAVARETTO, 2000, p. 67).

*Figura 4 – Pintar com o corpo e pintar o corpo II*



*Fonte: Imagem do arquivo de Paula e Victor*

Os corpos das crianças se transformaram em “telas” de pinturas e de explorações das sensações do contato da tinta na pele, de experimentações de criações para as formas e cores nas partes e até extensões dos corpos. As crianças expressaram a constituição de movimentos em que a tinta era passada e/ou se escorria nos espaços e cantos dos seus corpos.

As imagens inanimadas, uma vez associadas ao corpo, animavam-se nele e com ele. O corpo emprestava vida aos seres

imaginários, espíritos, demônios ou outras configurações lendárias ou imaginárias. [...] Veste-se uma superfície e se confere a ela uma corporeidade emprestada — portanto um tipo de vida; dá-se a ela uma animação (BAITELLO JUNIOR, 2012, p. 41-42).

*Figura 5 – O corpo como tela*



*Fonte: Imagem do arquivo de Paula e Victor*

Salientamos que a professora da Eseba e as crianças estavam influenciadas pelo trabalho de Hélio Oiticica (1937-

1980)<sup>8</sup> e as possibilidades de instalações artísticas multissensoriais. Tema de um dos trabalhos explorados com as crianças, em outra pesquisa financiada pela PROGRAD/UFU, em momento anterior na escola (FARIA; TEIXEIRA; MARCELO, 2014; FARIA, 2016). Neste estudo, a professora foi instigada a conhecer o trabalho do artista por sugestão dos bolsistas dos cursos das artes visuais e do teatro, já que o artista apresenta uma proposta de sentir, vestir, fazer parte da arte. A razão dessa escolha se constituiu porque as crianças estavam construindo o conceito de arte como expressão apenas contemplativa, como algo que não se poderia tocar ou sentir. Nesse sentido, consideramos, nessa ocasião, uma possibilidade de explorar os sentidos e as sensações, ampliar o conceito de arte, para além da mera contemplação.

O bolsista que compôs a trama do presente trabalho que tecemos neste texto, também, havia sido influenciado por Oiticica, ao fazer a formação no grupo de danças brasileiras Baiadô, coordenado por Renata Meira, que fomentou o “estado de criação” (MEIRA, 2008) originalmente pensado como “estado de invenção” por Oiticica. Trabalhos esses que se organizavam com a ideia de consolidar uma estrutura tal que propiciasse “[...] aos participantes a liberação da fantasia e renovação da sensibilidade” (FAVARETTO, 2000, p. 127).

Portanto, as múltiplas influências originárias de diferentes âmbitos possibilitaram à professora, ao aluno do

---

<sup>8</sup> Hélio Oiticica foi um artista performático, pintor e escultor neoconcretista, tendo contribuído para o movimento das artes no Brasil e no mundo com seus experimentos e inovações. Profundamente interessado na participação ativa e direta do público, produziu, em seus cadernos e anotações, uma série de reflexões importantíssimas, ainda que não publicadas, a respeito da relação entre artista, público e obra. Favaretto (2000) identificou duas fases principais da produção artística de Oiticica: uma mais *visual*, que data de 1954 a 1963 e outra mais *sensorial*, que iria até 1980.

Curso de Dança e às crianças, avançarem em suas compreensões sobre a experimentação das criações artísticas em seus próprios corpos, nos corpos dos colegas e nos dos adultos.

## **O sensibilizar da escuta das linguagens**

A partir desses estudos e experiências, compreendemos que os aspectos estéticos e educacionais se articulavam no processo de criação e de aprendizagem em residência. Fazendo eco a Hélio Oiticica, as crianças eram mais do que estudantes ou espectadoras, eram antes de tudo - *participadoras*<sup>9</sup> efetivas do processo. O acontecimento estético e educacional tinha, assim, a ação das crianças como elemento constitutivo. O espaço, da mesma forma que para Oiticica, era assim *organificado*.

Seguindo o pensamento de Larrosa (2011), esse tipo de experiência pressupõe um acontecimento que estava fora de nós, mas que nos tocava, nos passava. Passava-nos em nossos sentimentos, em nossas representações, ideias, projetos, intenções saber, poder, vontade etc., é onde se dá a experiência, em cada um de nós. Ao consideramos a experiência como “isso que me passa” e que, ao passar, pode ser, portanto, compreendida como um passo, uma passagem, um percurso (LARROSA, 2011). Ao passar por mim ou em mim, é deixado algo, é transformado algo que havia em outra coisa —marca, rastro, ou mesmo uma ferida. Portanto, cada experiência se torna singular à medida que nos permitimos a entrar em contato conosco e com o outro, a escutar e, sobretudo, transformar a escuta em algo vivo, rico em experiências.

---

<sup>9</sup> Escolhemos intencionalmente dizer *participadoras* ao invés de *participantes* para fazer eco ao conceito usado por Oiticica em suas reflexões.

Em particular nesta proposição que temos descrito, buscamos fortalecer parcerias com as crianças na intenção de fortalecer experiências que tocassem e que passassem pelos sentimentos, pelas representações, pelas ideias de cada uma delas — e de cada um de nós. A partir dessas experiências, foi-se tornando cada mais nítida a singularidade das aprendizagens tanto das crianças quanto dos adultos, que eram percebidas por meio das transformações que emergiam em cada um dos participantes do processo. O contato, o significado e a expressão com os corpos, as tintas, as cores e seus movimentos não eram mais os mesmos, transformaram-se e ampliaram-se para cenários cada vez mais ricos e potentes em suas criações expressivas.

Dessa forma, entendemos que este é um texto em que não há um fim, mas, antes, é uma das muitas possíveis histórias a serem narradas, com seus começos, que não teríamos a ousadia de contar sem a parceria das crianças, que são tão autoras quanto nós, adultos. Há muito a ser explorado e ampliado neste trabalho *com* as crianças. Foram elas que sensibilizaram os nossos instintos naturais para a escuta das suas múltiplas formas de linguagens, de narrativas a respeito de sentimentos, fatos, curiosidades, medos, repressões, negações. Foram as crianças que nos disseram — não somente em palavras — que o currículo de uma escola pode ser constituído *com* elas, ao invés de *para* elas. Escutar crianças e suas experiências, tal como estamos compreendendo, é um ato de resistência, é luta diante de um sistema educacional que impõe propostas pedagógicas que silenciam corpos, sentimentos, represam a experiência e a criatividade tanto das crianças quanto de nós, adultos.

## Referências

ALEXANDER, G. **Eutonia**: Um caminho para a percepção corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAITELLO JUNIOR, N. **O Pensamento Sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

BARBOSA, M.C.; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na

Educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C. Ensinando as crianças através de centenas de linguagens. **Revista Pátio - Educação Infantil** – Ano III N° 8 Jul/Out 2005.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Parâmetro Curricular da Educação Infantil** - PCEI. Uberlândia, MG, 2010.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003(a), p. 199-212.

\_\_\_\_\_. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. **Método; Métodos; Contramétodo**. SP: Cortez, 2003(b), p. 125-145.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 91).

FARIA, P. A. "**Olhares**" **psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da Educação Infantil da ESEBA, Uberlândia, 2014**. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia.

\_\_\_\_\_. **O Espaço Cultural e as múltiplas linguagens das crianças:** diálogos entre a pedagogia, as artes visuais e o teatro. Revista Olhares & Trilhas. Ano XVIII, nº 24 (jul-dez), 2016.

\_\_\_\_\_; TEIXEIRA, R. P; MARCELO, V. O. **As múltiplas linguagens das crianças na Educação Infantil da Eseba:** diálogos entre a pedagogia, artes visuais e teatro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE /EDUCADORES, II, 2014, Ponta Grossa –PR. Anais.

\_\_\_\_\_; CUNHA, M. D. Cotidiano, cotidiano escolas e crianças: construindo aproximações. In: PEREIRA, S. R; PIRES, E.D.P.B.P. **Infância, pesquisa e educação:** olhares plurais. Editora CRV, Curitiba, 2017, p. 141-160.

FAVARETTO, C. **A Invenção de Hélio Oiticica**, 2. ed. São Paulo: FAPESP, 2000.

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança:** olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 a.

\_\_\_\_\_. **As linguagens simbólicas das crianças.** Revista **Pátio - Educação Infantil** – Ano III Nº 8 Jul/Out, 2005 b.  
GARCIA, R. L. **Múltiplas linguagens na escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano.** In: GARCIA, R. L. **Método; Métodos; Contramétodo.** SP: Cortez, 2003, p.193-208.

KIND, S.; COSSON, A.; IRWIN, R. L.; GRAUER, K.  
Artist- Teacher Partnerships in Learning: The In/Between  
Spaces of Artist- Teacher Professional Development. **Canadian  
Journal of Education**. 30, 3, 2007, p. 839-864.

KRAMER, S. Infância, educação e crítica da cultura em Walter  
Benjamin. In: GARCIA, R.L (Org.). **Diálogos cotidianos**.  
Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p.  
187-194.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e  
mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_ Experiência e alteridade em educação. **Revista  
Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul/dez.  
2011.

MEIRA, R. B. **O ciclo das festas**: uma leitura cênica da dança  
do Fandango e das festas populares de Cananeia, litoral sul do  
Estado de São Paulo (dissertação). Campinas: UNICAMP, 1997.

MENGA, L.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**:  
abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. J. S. **Residências artísticas**: ambientes de  
formação, criação e difusão (tese de doutorado). São Paulo:  
USP, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA,  
M.A. (Org). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o  
passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

**RABITTI, G. À procura da dimensão perdida:** uma escola de infância de Reggio Emilia. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

## **A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: caminhos trilhados e possibilidades de trabalho**

*Flávia Pimenta de Souza Carcanholo*

A Educação Infantil faz parte de um momento da vida das crianças nas quais estão em pleno processo de desenvolvimento, em um espaço ímpar que permite a busca constante de descobertas, e a constituição de relações sociais para além do espaço familiar. É nesse movimento permanente, em um processo contínuo de trocas e vivências que a criança se estabelece como um ser protagonista de seu desenvolvimento e colaboradora da constituição do universo social da sala de aula.

Em meio a tantas ações que existem no espaço escolar e que muitas das vezes se sucumbem a normas e padrões, o currículo na educação infantil se encontra em um lugar de desafios, construções, dialogicidade, em um processo inconcluso pela sua própria natureza de construção e descoberta diária.

Todavia, no que tange o trabalho com o currículo da educação infantil, diante de tantas formas de ser desenvolvido a partir de seus postulados teóricos, a linguagem da Matemática é algo que muitas vezes gera dúvidas e equívocos. Em algumas situações ela é deixada de lado, por falta de afinidade, estigmas de achar que é distante do universo infantil ou mesmo por valorizar demasiadamente o processo de alfabetização, em detrimento de outros aspectos do desenvolvimento infantil. A matemática não precisa ser vista como uma área a parte, desvinculada das outras e das próprias vivências infantis, com listas de temas e conteúdos que não suscitam o estabelecimento

de hipóteses, relações e criação. É preciso compreender que a aprendizagem da matemática na educação infantil, é muito mais que aprender números e medidas. Ela abrange noções e conceitos que serão norteadores à elaboração de conceitos futuros de qualquer ordem e área curricular, como noção de identificação, comparação, classificação, estimativa, resolução de problemas e inclusão. Contudo é fundamental o olhar às crianças como seres sociais e históricos, carregados de cultura, assim as ações desenvolvidas farão sentido e terão significado aos envolvidos.

Pensando em um trabalho com a matemática, de forma que ressalte esta área curricular necessária e que deveria ser considerada natural ao universo infantil é que desenvolvemos um trabalho na Escola de Educação Básica, no segmento da Educação Infantil, variados projetos de ensino para que a aprendizagem aconteça de maneira prazerosa, significativa e genuinamente presente no desenvolvimento infantil. Ao mesmo tempo, com este relato é possível contribuir com a formação de novos educadores, nos quais podem ter acesso a amplitude que o trabalho com a matemática pode abranger bem como compreender que esta área incorpora as percepções acerca das próprias vivências das crianças e seu movimento de pensar, sentir, expressar, relacionar e transcender novos conhecimentos. Nacarato (2010) nos revela que professores recém-formados se deparam com a matemática na sala de aula de maneira insegura.

A cada primeiro dia de aula em um curso de Pedagogia, a reação das alunas é sempre a mesma: *como enfrentar a Matemática?* Dúvidas, incertezas, inseguranças... algumas até explicitam que sempre se saíram bem na disciplina e têm facilidade. No entanto, outras inquietações começam a surgir. *Como*

*ensinar Matemática? De onde partir?*  
(NACARATO, 2010, p. 908).

Sendo assim, consideramos pertinente relatar a seguir cinco trabalhos desenvolvidos com crianças entre 4 e 6 anos em parceria com bolsistas do curso de pedagogia/UFU, entre os anos de 2012 e 2016. A cada ano letivo, um projeto era desenvolvido tendo como base principal o ensino de matemática, em uma perspectiva da alfabetização matemática, de maneira criativa, engajada com as demandas das crianças e seus anseios e necessidades. Em todos os trabalhos, o ensino da matemática não era pensado de maneira desvinculada do cotidiano infantil e de outras áreas curriculares, este era imerso às outras ações, de maneira contextual.

### **Educação financeira infantil: uma questão de valores**

Este projeto foi desenvolvido com o objetivo de trabalhar o consumismo na infância bem como reconhecer o valor do dinheiro, e outros valores não necessariamente ao ato de comprar, e sim valores humanos. Estes valores “nos permitem encontrar sentido no que fazemos, responsabilizar-nos por nossas ações, tomar decisões com coerência, resolver conflitos pessoais” (CARCANHOLO; OLIVEIRA, 2013, p. 82). Através deste trabalho, envolvemos a família das crianças, pois requeriam muitas reflexões acerca de atitudes, valores, crenças, que demandavam uma mudança de atitude com relação ao valor que davam ao ato de comprar. Também foram realizadas atividades que trabalhavam sentimentos e emoções, relacionadas a ansiedade, paciência, tolerância, lidar com frustração, persistência, iniciativa entre outros aspectos que são inerentes ao comportamento humano.

A partir das ações desenvolvidas no projeto desenvolvemos um trabalho como produto final, um mercadinho. Para isto, trabalhamos primeiramente a coleta de sucatas levadas pelas crianças. Com as sucatas realizamos uma classificação dos produtos de forma a organizar como se fosse um supermercado. Em seguida, partindo das ideias de um consumo consciente, as crianças foram às compras, levando em consideração que o mais sensato é ir ao supermercado com uma lista pronta de suas reais necessidades, e não por impulso. Organizamos um mercado, com preços nas prateleiras e as crianças receberam *dinheirinhos*. Elas foram organizadas entre compradores e vendedores, estabelecendo relações de trocas de produtos e dinheiro. Foi um momento de grande intensidade, pois além de ser algo lúdico, no qual o jogo protagonizado acontecia simbolizando situações do cotidiano das crianças e famílias, foi possível oportunizar situações nas quais a função social do número e a correspondência do seu valor pudesse acontecer com sentido às crianças.

## **Os jogos matemáticos na educação infantil**

O lúdico na educação infantil é algo intrínseco às práticas cotidianas escolares. No entanto, mais do que um momento de diversão, as situações lúdicas possibilitam ao desenvolvimento infantil oportunidades de compreender o mundo, estabelecer relações sociais, interagir, criar, levantar hipóteses, simbolizar, colocar-se no ponto de vista do outro e aprender. Neste universo lúdico, podem-se encontrar os jogos. Já existem inúmeros estudos que comprovam sua importância. De acordo com Leontiev (2001) o jogo pode ser considerado a atividade principal para a aprendizagem de novos conceitos. No entanto, ele não é assim considerado porque ocupa a maior parte

do tempo, e sim porque no momento do jogo “ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001, p.122).

A atividade do jogo estudada por Leontiev recorre as ações do jogo protagonizado, que posteriormente, Elkonin (2009, p. 413) também utiliza-o para justificar sua importância a aprendizagem da criança, pois cria e coordena novos mecanismos de ação e abriu “o caminho para que o pensamento passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais” (ELKONIN, 2009, p.413).

Foram vários estudiosos que utilizaram do conceito de jogo para embasar este recurso como fonte de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Este é utilizado em várias teorias, como a construtivista e a histórico cultural. No entanto, o foco e a forma como são concebidos podem sofrer variações, mas que não deixam de manter o jogo, seja ele de regras ou o jogo protagonizado, como uma atividade de fundamental importância para a educação infantil.

Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua. [...] o que há de comum entre duas pessoas jogando xadrez e um gato empurrando uma bola, entre dois peões preto e branco em um tabuleiro e uma criança embalando uma boneca? No entanto, o vocábulo é o mesmo (BROUGÈRE, 1998, p. 14).

Sendo assim, desenvolvemos com uma turma de 2º período uma série de jogos para contribuir para a aprendizagem

de conceitos matemáticos, bem como habilidades e noções que norteiam o desenvolvimento infantil, como: concentração, descentração, memória, raciocínio lógico, levantamento de hipóteses, comparação e planejamento. Ao final do ano letivo, as crianças receberam um *kit jogos* construído pelas monitoras do curso de pedagogia juntamente com um manual de instruções para que pudessem jogar em casa com seus familiares.

Os jogos trabalhados também tinham como objetivo trabalhar a função social da escrita (na leitura e compreensão de regras), a noção espacial e temporal (na ordem das jogadas), bem como a noção de força, direção, velocidade (nos jogos de alvo, como boliche e argola). A seguir, alguns dos jogos trabalhados:

- Jogos de tabuleiro: são considerados os jogos em envolvem contagem, quando utilizados dados e um caminho a ser percorrido, como os jogos Ludo, Cabo de Guerra, Escorregador e Escadas. Alguns deles são comercializados, outros podem ser construídos com as próprias crianças. Também tem jogos que precisam preencher um espaço, como o Bingo, Loto, Cesta na Laranja, e 50 fichas. Os jogos em linha, como o Jogo da Velha, Jogo dos Pontinhos, Trio, Damas e Quarteto requerem a capacidade de descentração, estratégia, planejamento.

- Jogos de descoberta ou jogos de Senha: é preciso que se descubra “quem” e “o que” a partir de pistas limitadas. Eles são estimuladores do desenvolvimento cognitivo, pois precisam fazer classificações a partir das inferências que fazem com as informações que recebem. O Saco de Surpresas, Estátua, Mímica, Detetive, Senha, Cara a Cara são alguns exemplos desse estilo de jogo.

- Jogos com cartas: existem muitos tipos de jogos com cartas, não necessariamente que precisam ser provenientes de

baralhos comercializados. Muitos dos jogos podem ser construídos com os materiais que têm na escola e a partir da demanda da turma. A partir desses jogos, podem-se trabalhar diversos objetivos, como o reconhecimento de numerais (jogo Descubra e Feche a Caixa); agrupá-los por semelhança e formar pares (Dominó, Rouba Monte, Mico, Memória, Uno); classificar de maior ou menor valor (Jogo Rapidinho); adicionar ou subtrair (Jogo 21, Batalha).

O uso de jogos nas vivências diárias da turma foi utilizado na sala de aula em duplas, pequenos grupos ou de forma coletiva, com ou sem o acompanhamento direto da professora e das estagiárias. Desse modo, ao observar as crianças, fomos adequando o planejamento com os jogos a fim de colaborar para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

### **A alfabetização matemática e a função social do número**

Para que as crianças aprendam matemática na educação infantil é preciso que elas estejam diariamente cercadas por propostas e oportunidades que evoquem o uso dos conceitos e habilidades desta linguagem, incorporando contextos do mundo real, com experiências e a linguagem natural da criança. A alfabetização matemática é uma forma de pensar esta linguagem curricular de maneira contextualizada, integradora e interessante de forma que promova a aprendizagem e o desenvolvimento das noções e conceitos requeridos nas propostas curriculares. De acordo com Borges (2009, p. 17) “em relação à Matemática, as aprendizagens ocorrem na medida em que esse sujeito percebe a importância desse conhecimento no seu cotidiano”.

Para que isto aconteça é preciso um olhar do professor atento às situações vivenciadas e as oportunidades que surgem

no contexto escolar. Assim a aprendizagem da matemática acontecerá de maneira tranquila, natural e com sentido ao aluno.

A escola deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas relativas a números, medidas, geometria e noções rudimentares de estatística, de forma que as crianças desenvolvam e conservem um prazer e uma curiosidade acerca da matemática (SMOLE, 2000, p. 62).

A partir dessas ideias sobre a matemática e da observação e envolvimento com os alunos, elaboramos o planejamento diário das aulas de forma que a alfabetização matemática estivesse presente, porém, como eixo norteador a função social do número. Primeiramente passeamos pela escola observando os números presentes neste cenário e tentando reconhecer quais eram suas funções. Sendo assim, percebeu-se a necessidade de identificar as funções do número na sociedade, mas que fosse significativo para a criança. De acordo com as ideias de Borges (2009) os números podem ser utilizados para registrar *quantidades*, como registro de *medidas* e como *código*.

Para cada função do número, destacamos alguns exemplos de atividades a serem desenvolvidas com as crianças na educação infantil, de forma que estas funções sejam reconhecidas e aprendidas de maneira contextualizada. “A noção de número só pode emergir a partir da atividade de colocar todos os tipos de coisas em todos os tipos de relações” (KAMII, 1997, p. 39).

**Número como registro de quantidade:** são várias formas de trabalhar este conceito e podem acontecer diariamente na sala de aula, como:

- *Contagens da quantidade de crianças presentes, ausentes, meninas e meninos.* Porém não basta apenas contar, é preciso aproveitar desta situação para fazer correspondência biunívoca das crianças com objetos, comparar quantidades, elaborar somas, fazer estimativas, colocar as quantidades encontradas em relação umas com as outras. Também pode modificar esta ideia original, e brincar: quantos estão de tênis, quantos estão de cabelo preso, blusa branca, bermuda e assim por diante.

- *Jogos que promovem o uso da contagem de pontos e o registro do mesmo.* Alguns jogos que despertam a curiosidade e a motivação para o registro de pontos: boliche, jogo da memória, alvo, jogo da velha, pega varetas, argola, batalha, rouba monte.

- *Cartaz de dentes caídos.* Na idade que as crianças estão nos últimos anos da educação infantil, inicia-se uma fase da perda dos “dentes de leite”. É um momento da vida delas muito significativo e que gera muitas comparações entre elas, questionando quem já teve mais dentes caídos. Pensando nessa situação, promovemos um cartaz com uma tabela e os nomes das crianças e na medida em que os dentes caíam eles tinham que colorir um quadradinho da tabela e escrever o número correspondente. Se caísse outro dente, tinham que apagar o número e escrever outro, já que a quantidade alterava. Desta maneira, a função do número, bem como sua relação com a quantidade e a comparação entre elas foi sendo realizada de maneira contextualizada, funcional e de extremo interesse.

- *Estimativa de diferentes objetos.* O uso de coleções de objetos na sala de aula, como canudos, tampinhas, conchas fez com que o interesse em saber a quantidade adquirida fosse constante. Sendo assim, uma maneira de explorar essas coleções era realizando estimativas com as crianças. Era

colocado o grupo de objetos no centro da roda e cada criança tinha que escrever em um papel quantos objetos considera que tinham. Todavia, nem todas as crianças haviam estabelecido o conceito de número, e colocavam suas hipóteses de quantidade, fazendo traços, bolinhas, símbolos e números possíveis. A partir deste trabalho era possível perceber o pensamento da criança com relação ao conceito de número e transcender este conhecimento a partir das contagem e dos registros coletivos que fazíamos.

**Número como registro de medidas.** A noção de medida pode acontecer de diversas maneiras e está presente constantemente no cotidiano das crianças, pelo fato das coisas terem tamanhos, pesos, volumes, temperaturas e tempos diferentes. Colocar estas informações em comparação provoca o pensamento reflexivo, construindo representações e a atribuição de novos significados aos números. Algumas atividades foram feitas para explorar o conceito de medida:

- *Calendário.* O uso do calendário do mês e o anual era um recurso utilizado para marcar a passagem do tempo, e também para registrar momentos significativos a turma, de modo que percebessem a contagem dos dias, da semana e do mês. Utilizamos o calendário coletivo e individual. “O tempo é uma grandeza mensurável que requer mais do que a comparação entre dois objetos e exige relações de outra natureza. Ou seja, utiliza-se de pontos de referencia e do encadeamento de várias relações” (BRASIL, 1998, p. 227).

- *Culinária.* Por meio das receitas de culinária, era possível de trabalhar as características deste portador de texto, a diferenciação entre números e letras e o conceito de medida. Este conceito era evidenciado no momento da receita, para perceberem que a medida de referência utilizada poderia fazer toda a diferença no produto final. Dessa maneira quando se

deparavam com o número 2 na receita saber se ele se referia a xícaras ou colheres, era fundamental.

- *Peso e altura.* As crianças utilizam da comparação entre eles o tempo todo. Estão sempre se medindo, observando a altura, comparando o tamanho do sapato, da roupa. Utilizamos a balança e a fita métrica para pesar e medir a altura das crianças respectivamente. Porém antes, cada um estimou seu peso e também fez comparação ombro a ombro, como medida não convencional. Por último, um cartaz com o registro dessas medidas foi realizado para que as crianças se deparassem com o registro numérico convencional.

**Número como código.** É importante que as crianças percebam que os números exercem várias funções sociais, que não só o registro de uma quantidade. Ao se depararem com números escritos em diversos lugares, foi possível de verificar que eles podem servir para identificar algo, para ser um código que diferencie de outros, e que tem uma função social. Trabalhamos duas formas do número como código:

- *Agenda de telefone e endereço.* As crianças participaram na construção de um caderninho que continham estas informações e a leitura desses números passaram a ter uma função social na rotina das crianças e famílias.

- *Elaboração de um convite.* A partir da necessidade de elaborar um convite (para uma reunião de pais, uma apresentação ou mesmo um passeio da turma), os elementos do texto, passaram a compor as informações sobre o número como código. Desta forma, o dia, o horário e o endereço tinham informações relevantes para compreender esta função do número.

Esta listagem acima retrata parcialmente um trabalho realizado com uma turma de educação infantil ao longo de um ano, mas que demonstra o quanto a função social do número

pode ser aprendida e discutida de maneira significativa e contextualizada pelos alunos. É um trabalho que demonstra que a matemática é uma prática constante na vida das crianças e que faz delas protagonistas de sua aprendizagem. “Sempre, em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão” (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 77).

### **O que as crianças têm a dizer sobre matemática?**

Muitas vezes o ensino da matemática está desatrelado de situações significativas e das vivências dos alunos, e por conta disso, a aprendizagem de conceitos desta área curricular se torna um problema. Partindo deste argumento e por acreditar que a matemática está presente na vida das crianças em diversas situações do seu dia, levantamos algumas perguntas: *Como identificar o saber matemático que a criança possui? Em que momento a matemática está presente na vida da criança e é demonstrado por ela? Quais saberes matemáticos são aprendidos pela criança em seu cotidiano?* Para encontrar as respostas a estas perguntas com uma turma do 1º. Período, foi necessária uma observação e uma escuta sensível sobre o que as crianças diziam e viviam e que estavam acompanhadas de saberes matemáticos. A finalidade era perceber o que as crianças manifestavam de conhecimento matemático, hipóteses, argumentos e dúvidas que não tivessem necessariamente uma situação de ensino dirigido a elas. A partir disto desmistificar que a matemática precisa ser ensinada apenas em atividades dirigidas, desvinculadas do contexto e ao invés disso, encontrar a matemática que por ora parece estar escondida nas entrelinhas das vivências infantis.

Quando escolhemos ouvir as crianças no seu contexto, durante uma brincadeira, uma conversa, no momento de lanche, fazendo um desenho, percebemos as crianças pensam, levantam hipóteses, argumentam, analisam, identificam, quantificam e constroem conteúdos da matemática, e que esta linguagem faz parte de suas vivências cotidianas. Sendo assim, não é preciso parar o que estão fazendo para ensinar e aprender matemática. De acordo com o que as crianças mesmo propõem é possível encontrar um meio de aproximação delas com o ensino da matemática.

A seguir constam algumas das diversas falas e situações que foram observadas, identificadas e registradas pelo adulto como um saber matemático e que ilustram o que foi relatado anteriormente.

- *Cinco é o número que tenho na minha mão* - Algo que as crianças interessam é quando o assunto se relaciona a ela própria, como no caso da sua idade. Nesta situação cada criança falava a sua idade. Culturalmente as famílias ensinam falar a idade relacionando a quantidade com os dedos das mãos. Então, assim fizeram. Com isso, percebemos o uso da comparação e da compreensão de que o número expressado oralmente pode ser comparado com os dedos que ela tem na mão.

- *Fico com mais porque a bolacha é minha, eu que trouxe.* O momento do lanche é rico em situações para pensar sobre quantidade, medida e comparação. Neste dia uma criança pediu a outra sua bolacha. Eram 5 bolachas no total, o dono ficou com 3 e a outra criança recebeu 2. Ele justificou a diferença no resultado da divisão por ser o dono da bolacha.

- *Olha tia, peguei uma grande, uma média e uma pequena.* A comparação é uma competência necessária para a aprendizagem da matemática. Por meio da comparação é possível outros conhecimentos, como a classificação, a seriação

e a ordenação. Nesta situação as crianças estavam coletando pinhas que caíram das árvores. Além de observarem a quantidade de pinhas coletadas e a comparação entre as crianças de quem conseguiu mais, também observaram diferenças entre as pinhas, conseguindo realizar uma seriação de acordo com os tamanhos: pequeno, médio e grande.

- *A sua borracha tem duas cores e é grandona, olha, e a minha é pequenininha. E quem é mais pequenininho que ganha.* Durante uma atividade de desenhar a conversa entre as crianças é constante. Elas são capazes de observar, identificar, comparar e até criar critérios para “vencer”. Nada passa despercebido por elas.

- *Tia o meu relógio rodou 7 vezes e o seu onze, então você ganhou?* Uma criança, juntamente com um adulto estava brincando com um relógio de brinquedo e contavam todas as vezes que o ponteiro completava uma volta. Quando a criança faz a pergunta ao adulto, ela precisa da confirmação de sua hipótese, sobre a quantidade que é maior e se o combinado é que o maior vence. A mediação do adulto se torna um elemento importante para promover novos aprendizados que sozinha não seria possível.

- *Então eu ganhei, só tenho uma peça, você também né tia. A Mariana tem quatro, ela perdeu (risos).* Esta fala foi retirada após o jogo de dominó. O adulto mediador explicou que vence o jogo quem tiver usado todas as peças ou se caso ninguém conseguir usar todas, quem tiver menos. A criança que estava jogando logo teve suas conclusões, por já compreender qual quantidade tem mais ou menos, realizando uma comparação.

- *Ah tia já sei, onde tem um quadrinho eu coloco um pé, quando tem dois quadrinhos eu coloco dois pés, e quando têm três eu coloco três pés (risos). – Mas você não tem três pés!! -*

*Uai tia, então eu coloco dois pés e a minha mão uai.* Esta criança estava aprendendo a brincadeira da Amarelinha e fez este comentário. Ela sabia que não tinha três pés, mas quis brincar com a situação. Logo conseguiu uma solução incluindo os 2 pés e 1 mão quando tivesse 3 quadrinhos. A noção de pequenas quantidades é algo que está tranquilo para ela.

- *Tia tem alguma coisa errada, tem um M aí, e M não é número.* Nesta situação uma criança percebeu que a hipótese de outra criança estava errada. As crianças estavam escrevendo no papel como que representaria a quantidade de canudos da coleção que tinha na sala. Porém, neste grupo havia crianças que tinham o conhecimento dos números e outras estavam criando suas hipóteses de representação. Neste caso, uma criança fez vários *rabiscos* na folha e ainda surgiu a letra M no meio dos traços realizados, dizendo ali ser o número 19. A outra criança percebeu o equívoco e tentou alertá-la. Aprender com outra criança que está mais adiantada que ela é algo que acontece cotidianamente na sala de aula, sendo um processo enriquecedor.

- *Seis. O F tem seis letras.* Esta fala surgiu durante um jogo de tabuleiro, no qual tem um percurso com o alfabeto. A criança jogou o dado e saiu o número 6. Contou seis casas do percurso e chegou na letra F. A criança concluiu que a casa que contém a letra F é a 6ª casa. Porém a questão do número representando a ordem é algo que as crianças ainda estão aprendendo, em vez de um número cardinal.

- *Mas tia, o pedaço dele é maior, você não dividiu igual.* Após esse comentário, a criança com o pedaço maior mordeu a sua bolacha até ficar do mesmo tamanho que a bolacha do outro, e disse que agora estava igual. Mais uma vez o momento do lanche se mostra como uma rica oportunidade para discutir e levantar hipóteses sobre noções de quantidade, medidas e

comparações.

- *É claro né tia, não ta vendo que a minha mão ta cheia, se tivesse vazia aí não dava.* A criança levou balas para dividir com a turma. Um adulto questionou se as balas davam para todos da turma e ela respondeu com certeza que sim, pois sua mão estava cheia. Neste caso, ela tem o conhecimento que mão cheia são muitas balas, o suficiente para muitas crianças.

- *Nossa tia, essa aqui (mostrou uma peça grande) é muito grande, ela não pode ficar aqui não, desse lado só as pequenas.* As crianças brincam muito com as peças dos Blocos Lógicos e para guardá-los foi lhes ensinado que precisa de uma organização, caso contrário não caberão na caixa. Sendo assim, esta criança percebeu esta necessidade e ao organizá-las precisou estabelecer um critério: o tamanho das peças. Este conhecimento, além de ser das propriedades físicas, é base para a classificação de objetos.

- *Mariana, animal não é fruta, aqui não é lugar dele não.* Este comentário aconteceu durante a organização das peças de um jogo. A criança que falou percebeu que precisa de um critério para organizar essas peças, um fundamento da classificação, no caso de acordo com sua característica: animal ou fruta.

- *Se eu juntar quatro quadrados pequenos eu faço um grande.* A tentativa e erro é algo muito comum nas crianças. Ao manipular os objetos elas descobrem novas informações. Nesta situação a criança percebeu as regularidades e características das formas geométricas de maneira empírica sem necessariamente conhecer a nomenclatura convencional, como faces, lados, ângulos retos, cubos, bidimensional entre outros conceitos envolvidos.

- *Tia, o 5 tem o mesmo barrigão do meu nome!* A grafia dos algarismos é um desafio para as crianças na educação

infantil. Porém elas conseguem perceber traçados comuns e diferentes entre eles e tornar possível este conhecimento. Por meio destas comparações as próprias crianças criam formas para ajudá-las na aprendizagem destes símbolos convencionais. Quando esta criança se referia ao *barrigão* do 5 ser igual ao do seu nome, estava se referindo a letra S que consta em sua escrita. Todos os dois símbolos tem para ela um *barrigão!*

- *Tia quantos anos você tem? 19. Quase duas vezes a mão cheia, né.* Nesta frase a criança nos mostra como está segura na relação número/quantidade, e nas comparações que estabelece com os dedos das mãos. Brincar com estas informações é algo reconfortante para ela e ao mesmo tempo animador, pois mostra seu domínio neste conhecimento.

- *Minha irmã tem 2 anos e só falta mais 2 para me alcançar.* A criança que fez esta fala tem 4 anos. Demonstra uma noção dessas quantidades, embora ainda não perceba a constância da diferença de idade, isto é, que sua irmã sempre ficará 2 anos a menos que ela.

- *Tia, minha água está tão congelada que tá pesando 90kg, toda vez que a minha mamãe tira ela do congelador ela fica pesadona.* De acordo com esta fala percebe-se uma noção que 90 kg é algo pesado para uma garrafa de água, embora provavelmente não saiba o valor real deste peso. Ao mesmo tempo, demonstra conhecer este conceito de pesado e soube utilizá-lo adequadamente, para ilustrar sua admiração ao peso da garrafa.

Diante desses pequenos trechos de situações reais foi possível ilustrar que o conhecimento matemático está subtendido nas vivências das crianças, estejam elas voltadas ou não a uma atividade de ensino/aprendizagem convencional. Pode-se encontrar a matemática das crianças da Educação Infantil no tateio experimental com brinquedos, em suas ações,

nas hipóteses que criam, nas conversas que estabelecem entre seus pares, nas pequenas discussões, no momento de divisão do lanche, na organização de objetos e em muitas outras situações que o cotidiano infantil pode se deparar.

### **A matemática e a literatura infantil: uma parceria**

A literatura pode entrar como parceira no processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos. Por meio das histórias, é possível entrar em sintonia com a criança, proporcionando uma participação e compreensão de assuntos estudados. Além disso, a literatura infantil permite entrar em contato com diversos saberes, conteúdos e ensinamentos de maneira compreensível à criança. Segundo Smole (2000),

Integrar literatura nas aulas de matemática representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática, pois, em atividades desse tipo, os alunos não aprendem primeiro a matemática para depois aplicar na história, mas exploram a matemática e a história ao mesmo tempo (SMOLE, 2000, p. 68).

Por meio das histórias é possível criar situações interdisciplinares e aprofundar em temáticas que nem sempre seriam possíveis em seu cotidiano. Ao utilizar a literatura infantil “é possível vislumbrar o desencadeamento de assuntos que, a priori, eram de ‘responsabilidade’ da matemática e que com a perspectiva da interdisciplinaridade, transcendem para outras áreas curriculares” (CARCANHOLO; DUARTE, 2016, p. 119).

A partir da demanda da turma, foram escolhidas algumas histórias que além de serem envolventes e gostosas de serem ouvidas pelas crianças, suscitavam um trabalho com conceitos matemáticos. A seguir constam algumas histórias<sup>10</sup> utilizadas e as noções e conceitos matemáticos trabalhados a partir destas histórias:

- *Um amor de confusão* - contagem, correspondência biunívoca
- *Macaco danado* – resolução de problemas
- *Os três porquinhos* – sequenciação
- *A casa sonolenta* – ordem crescente e decrescente
- *Ovo meu, será seu?* – Contagem, estimativa de quantidade
- *As três partes* – formas geométricas
- *Pomba Colomba* – número como código
- *Tião Carga Pesada* – classificação, coleção e contagem
- *Cachinhos Dourados* – correspondência biunívoca e seriação
- *Uma joaninha diferente* – comparação e resolução de problemas

Cabe ressaltar que as histórias utilizadas serviram como um gatilho para tratar de conceitos matemáticos, mas que estes não se restringiam apenas ao trabalho com as histórias. E por outro lado, o recurso da literatura também não tinha uma função somente com fim pedagógico. É importante frisar que as

---

<sup>10</sup> As informações bibliográficas das histórias constam nas Referências, salvo as histórias *Os três porquinhos* e *Cachinhos Dourados*, por serem consideradas clássicos da literatura infantil, podendo ser encontradas diversas versões da história atualmente.

histórias infantis tem seu papel primordial para a fomentação do imaginário, das funções simbólicas e criativas, numa proposta de deleite pelo enredo e pela fantasia. Portanto, a proposta era de conciliar o trabalho de conceitos matemáticos comuns na infância e o prazer de ouvir histórias como propulsores de mais uma forma para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

### **Palavras finais**

Alicerçado no trabalho desenvolvido durante esses anos e brevemente relatado neste artigo, pode-se perceber o quão rico e desafiador é o trabalho com as crianças na educação infantil e quantas possibilidades para que a aprendizagem aconteça de uma maneira significativa. Por meio destas propostas, vislumbramos desmistificar que a matemática é uma área curricular distante do universo infantil ou que precisa ser tratada de maneira sistemática e desvinculada das ações cotidianas.

Sendo assim, quanto mais houver uma variedade de possibilidades às crianças para refletirem, criarem hipóteses, confrontarem ideias, manipularem objetos, brincarem, jogarem, mais situações poderão favorecer para desenvolver o pensamento lógico-matemático. Ao mesmo tempo, o professor, mediador do trabalho desenvolvido na escola, precisa aproveitar dessas situações e cenas do cotidiano que estão disponíveis para usufruir ao máximo e assim promover novos aprendizados às crianças. “Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências” (EDWARDS; GANDINI, FORMAN, 1999, p.90).

## Referências

ANDRADE, T. G. C. **Tião carga pesada.** Ed. Scipione. Col. Do-ré-mi-fa.

ARISTIDES, L. **Ovo meu será seu?** Ed. Scipione. Col. Do-ré-mi-fa.

BORGES, T. M. **Alfabetização Matemática do diagnóstico à intervenção.** Uberaba, MG: Editora Vitória Ltda, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARCANHOLO, F. P. S.; DUARTE, M. C. A contribuição da literatura infantil para a aprendizagem da matemática com crianças. In: **IV Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática.** Anais Leituras e escritas: tecendo saberes em educação matemática. Natal, RN: EDUFRN, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui>>. Acesso em: 28 out. 2017. p. 112- 123.

CARCANHOLO, F. P. S.; OLIVEIRA, G. S. Histórias para um consumo consciente: trabalhando os valores da educação financeira com crianças. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação,** Uberaba, v. 1, n. 1, p. 80-91, 2013.

DONALDSON, J. **Macaco danado.** Brinque Book.

EDWARDS, C. GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

KAMII, C. **A criança e o número**. 23ª. Ed. Tradução Regina A. de Assis. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

KOZMINSKI, E. L. **As três partes**. Ed. Ática. Col. Lagarta Pintada.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. 7ª edição, 228 páginas.

MELO, R. C. **Uma joaninha diferente**. Ed. Paulinhas. Col. Dente de Leite.

NACARATO, A. M. **A formação Matemática das professoras das séries iniciais**: a escrita de si como prática de formação. Bolema, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 905-930, 2010.

ORTHOFF, S. **Pomba Colomba**. Ed. Ática. Col. Lagarta Pintada.

RANGEL, D. **Um amor de confusão**. Ed. Moderna. Col. Girassol.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na educação infantil:** a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

WOOD, A. **A casa sonolenta.** Ed. Ática. Col. Abracadabra.

***NASCIDOS EM BORDÉIS EM FOCO:***  
**novas possibilidades para a infância a partir do grupo e da arte**

*Alyssa Magalhães Prado*

Este capítulo é uma reflexão crítica a partir de uma obra cinematográfica – o documentário *Nascidos em Bordéis* de 2004 – e analisa temáticas levantadas a partir do filme como família, desigualdades sociais e recursos possíveis a partir dos vínculos com os outros e com a arte. Seu objetivo é analisar o modo como as crianças por meio de um grupo e pela fotografia, se viu frente à construção de novos sentidos e significados para uma realidade inicialmente determinada. Busca-se compreender o modo como os sujeitos no documentário se colocam em meio as suas vidas e perspectivas para o futuro e os estranhamentos advindos das inquietações que esse grupo gera entre eles e em suas famílias.

A obra cinematográfica em questão obteve impacto mundialmente ganhando o Oscar de melhor documentário e inspirando projetos ao redor do mundo. Assim, essa reflexão se inspira na própria película, que demonstra a arte – e o cinema na qualidade de sua representação – enquanto potência, recurso mobilizador de problematizações importantes para as práticas em educação e saúde. Através deste diálogo entre cinema e infância é esperado não somente compreensões científicas e teóricas, mas também compreensões afetivas e sensibilidade.

O filme foi escolhido por tratar de reflexões atuais para as práticas de trabalho de educadores, psicólogos, assistentes sociais, entre outros profissionais. Reitero a importância e

necessidade dos encontros interdisciplinares nesta discussão, entendendo que a realidade social possui caráter dialético e que a interdisciplinaridade promove uma superação da compreensão fragmentada dos processos de produção e socialização do conhecimento. Busca-se, assim, utilizar do encontro interdisciplinar, como um articulador dos estudos realizados, entendendo que a escrita e consequente reflexão, é enriquecida por ele (SILVA THIESEN, 2008).

Eduardo Coutinho, um dos maiores documentaristas do Brasil e do mundo, declarou em entrevista para a revista Galáxia em 2003 “Para uma filmagem dar bons resultados, é preciso se colocar no lugar do outro e, mais que isso, é preciso também tentar mostrar o lugar de onde o outro está falando.” (p. 225) . Creio que falo por todos quando penso que as palavras do cineasta caberiam muito bem à nós profissionais da educação e saúde como um todo (FIGUERÔA, BEZERRA, FECHINE, 2003).

Em nossas práticas de trabalho, estamos diante de encontros com sujeitos, marcados por suas diferenças. Como colocam Machado, Almeida e Saraiva (2009), geralmente o diferente é definido com uma conotação negativa, sendo segregado dos demais. Entende-se que deve ser anulado quando, ao pensarmos bem, o próprio conceito de normal ou padrão é que estabelece um anormal. Se torna necessário, então, muito trabalho coletivo para se produzir novos sentidos nos contextos, empenhando-se em conceber novos tipos de relações onde a diferença seja marca de inventividade, criatividade, potências e novas possibilidades.

Essa discussão importa aqui, dado que abordaremos histórias que poderão confrontar com nossas visões de mundo, crenças e preconceitos. Entendo o filme “Nascidos em Bordéis” enquanto um filme questionador no modo como expõe as

histórias e os acontecimentos. As cenas nos convocam a pensar e a não sermos espectadores passivos. Claro que sabermos que são histórias reais possui um grande impacto, mas também, o modo como a obra nos coloca imersos, conseguindo passar os sentimentos da estrangeira e diretora do filme, a partir de suas narrações, como se estivéssemos ouvindo seus pensamentos, observando as localidades, entendendo algumas de suas dificuldades. Essas provocações que emergem ao assistir ao filme poderão ser um importante instrumento para nós mesmos, profissionais, que nos encontramos ansiosos e desafiados em momentos de nossas vivências profissionais.

A seguir, serão apresentadas algumas análises sobre cenas, frases e situações do documentário articuladas com algumas questões importantes. Iniciarei com algumas conceituações e reflexões sobre as famílias. Em seguida, serão abordados os atravessamentos sociais e as faltas vivenciadas por aquelas crianças. Mais a diante pensaremos sobre as contribuições do grupo e arte para a infância. Apesar desta separação didática, adianto que em alguns momentos muitas discussões podem se encontrar, pois trabalhamos com sujeitos que não podem ser separados em seções.

### **(Re) Pensando dinâmicas familiares**

As primeiras imagens do documentário já demonstram que iremos assistir histórias duras. Vemos homens e mulheres transitando em ruas pobres e escuras. Logo se destacam as mulheres enfileiradas, esperando, como mercadorias. O nome do filme é mostrado a seguir. Nascidos em bordéis. É auto-explicativo. Os sentimentos, porém, não. Pelos próximos 85 minutos estaremos diante de diversas sensações: angústias, afetos, reflexões.

Esses meninos e meninas são filhos de prostitutas e convivem diariamente com situações de violências físicas e sociais em seu meio familiar e social. Neves (2009) afirma que “A família é um grupo primordial no âmbito do desenvolvimento de sujeitos psíquicos singulares (...)” (p. 34). Conceitua família como “uma unidade dinâmica, um grupo social, um espaço de convivência fundamental ao desenvolvimento de seus membros” (p. 34) e pensa a instituição familiar como grupo primário atravessado por desejos e conflitos e que promove o processo de constituição do sujeito, possibilitando reparação. A família é o “berço, o leito e o desfecho dos afetos de todos nós” (p.61). A dinâmica familiar, então, possibilita a elaboração ou a manutenção dos conteúdos traumáticos (NEVES, 2009).

Segundo Gutierrez, Castro e Pontes (2011), cabe ao grupo familiar fazer uma transmissão de objetos, ideologias e impor limites ao sujeito. Essa transmissão é um processo que ocorre ao longo do tempo. Os autores utilizam a historiadora e psicanalista Elisabeth Roudinesco, que define as famílias além de garantidoras da reprodução das gerações, mas também feitas de feridas íntimas, violências silenciosas e lembranças recalçadas. É na família que se estabelecem os primeiros vínculos, ou seja, uniões com características duradouras. Correa (2000) ainda complementa afirmando a família como um espaço privilegiado tanto das transmissões psíquicas geracionais inconscientes quanto das transmissões culturais, sendo necessário a todo indivíduo lidar com seus legados geracionais.

O documentário opta narrativamente por centralizar as crianças, mas conseguimos apreender um pouco sobre as histórias familiares. Ainda que seja claro à nós o sofrimento infantil, devemos ter alguns cuidados com relação ao nosso olhar as famílias. É dito em certo momento “a bisavó, a avó, a

mãe, todas foram prostitutas” e permeia, especialmente entre as meninas, um temor quanto ao futuro e a conseqüente repetição. Pensemos que todas aquelas pessoas que transitam o Distrito da Luz Vermelha tiveram suas vidas atravessadas pelas violências, pelas faltas e desamparos sociais e este se torna um ciclo difícil de ser transformado. Estamos diante de vidas muito duras e é delicado culpabilizar irredutivelmente os familiares pela situação em que as crianças são colocadas, já que reflitamos que estes adultos provavelmente também já foram crianças nascidas em bordéis.

Abordo a culpabilização aqui, pois acredito ser um fator importante a se pensar enquanto assistimos a obra. Enquanto telespectadora, passei pela experiência de me surpreender em alguns momentos com as vivências e relações em tela. O modo como organizamos nossas relações contarão um pouco de nossas constituições subjetivas e sociais, sendo importante refletir como nossos olhares são direcionados aos sujeitos. Pensar em uma proposta para estas crianças, ou para qualquer grupo de sujeitos, deve se tornar um processo de escuta, para entender as histórias, contextos e demandas existentes.

A desigualdade social e a marginalização são como heranças, reproduzidas e reeditadas dentro do ambiente em que se desenvolvem as crianças. Ainda assim, é reconhecível afetos, tanto da parte das crianças com seus pais, mães e avós, como da parte dos adultos, que expõem, as suas maneiras, seus vislumbres para aquelas crianças, sejam eles positivos ou negativos.

Nossos padrões de uma moralidade são colocados em questão ao assistir as relações que se desenrolam nas telas. Precisamos abandonar nossos ideais romantizados sobre a infância e se deparar com uma infância muito diferente. Mas mesmo que impacte a dureza e a situação em que os meninos e

meninas estão expostos, conseguimos ver cenas que nos remetem a uma simplicidade mais próxima da infância divertida que aspiramos e relacionamos geralmente as crianças. Cenas onde eles brincam de pipa, implicam uns com os outros, mas principalmente uma cena que considero marcante é a cena onde vão tirar sangue. Estão diante de um momento extremamente sério, exames que serão feitos para saber se possuem HIV, mas reagem de maneiras espontâneas e diversas, como crianças que são. Alguns ficam sérios, alguns ficam assustados, alguns ironizam o “é só uma picadinha” dito pelo médico. Em geral, todos fazem aquela expressão infantil de “ai, vai doer”. Todos atravessados por feridas tão intensas em suas vidas, não deixam de ser crianças quando veem a agulha chegando.

Embora cenas como a citada anteriormente estejam em maior consonância com ideais sobre uma infância, o que assistimos na voz das crianças são leituras cruas e diretas sobre suas situações. Os meninos e meninas do Distrito da Luz Vermelha precisam suportar suas situações, por que precisam cuidar de suas mães, de seus irmãos e irmãs e colocam em palavras suas expectativas ou a falta delas. Não há como ignorar a miséria a que estão submetidos como uma importante figura desta obra.

### **Atravessamentos sociais nas infâncias**

Temos em cena oito crianças, mas existe um outro personagem presente entre meninos e meninas: a miséria. Esse outro membro carrega consigo uma bagagem de desigualdade social, pobreza e exclusão. A miséria coloca todos os sujeitos habitantes do Distrito da Luz Vermelha em uma situação sub-humana, carentes financeiramente e de condições básicas, mas ainda além, pois para ser humano é necessário muito mais que

isso: como aponta Sawaia (2003), os excluídos, como qualquer outra pessoa, possuem fome de dignidade. Necessidades como felicidade e liberdade são tão necessárias como alimentação, abrigo ou reprodução.

Sawaia (2009) aponta a desigualdade social como ameaçadora à existência, ela reduz a experiência, a movimentação, os desejos e promove diversos tipos de humilhações aos sujeitos. O corpo do sujeito se vê impossibilitado de se afetar, de ser afetado. Sujeito este que nas palavras de Vygotski, citado pela autora, “é uma potencialidade de desenvolvimento mediado pelas intersubjetividades e atividades” (p. 369).

Em uma das cenas, um dos meninos diz “É preciso aceitar que a vida é triste e dolorosa, só isso.”, pensemos o quão é agressiva a desigualdade, as marcas da exclusão e miséria que definem a vida destas crianças, tão jovens, mas tão certos de que não há o que se fazer, a vida é como é, triste, dolorosa. Vemos a apatia, especialmente nos adultos, como marca fundamental daquela existência à margem.

No nosso percurso ao assistir ao filme e identificar as questões sociais, a figura com que acabamos nos identificando é a estrangeira, que possui o importante papel de estranhar. Acompanhada dos laços construídos com as crianças, ela se choca, se movimenta e identifica justamente a situação indigna que essas pessoas estavam submetidas. Consegue se mobilizar para promover algo novo, diferente, potente entre um local que ao olhar de muitos pode ser considerado totalmente perdido.

Seu estranhamento é legítimo, mas alguns pontos devem ser abordados. Primeiramente, mesmo que tenha se inserido no contexto, suas vivências anteriores são muito diferentes. Ainda que não nos seja informado aspectos pessoais de sua vida, fica claro que ela recebeu uma educação, possibilidades de

existência que os moradores do Distrito da Luz Vermelha não. Inclusive, faço questão de chamá-la de estrangeira, que possui como significado alguém que vem de fora, pois acredito que ela demarca este seu lugar estranho, onde se mobiliza a partir de sua inquietação e vínculos com as crianças.

Aproveito aqui para apontar uma problemática importante, em especial a nós profissionais psicólogos, professores, assistentes sociais. Em nossos contextos de trabalho, vivenciamos situações que nos mobilizam, nos tocam e engajam a almejar mudanças. Porém os sujeitos são atravessados por suas histórias, angústias, ideologias e surgem descompassos entre o que sentimos e acreditamos ser o correto ou o melhor e o que estes sujeitos entendem como benéfico para suas vidas. A solução para esses impasses são difíceis e requerem construções cotidianas, vínculos e relações horizontais uns com os outros, para que novos sentidos se revelem.

Prosseguindo, há um contra estranhamento nítido realizado principalmente pelas mães das crianças. Enquanto a fotografa faz o possível e o impossível para conseguir educação e possibilidades para os meninos e meninas, as mães olham como se não entendessem. Existe uma não compreensão das mães com essas oportunidades que surgiram para suas crianças, como se fossem completamente utópicas. Sentimos todas muito perdidas, desafetadas e como foi dito anteriormente, a situação em que estão inseridas provoca isto. Desse modo, essas mulheres assistem como telespectadoras passivas os futuros de suas filhas serem modificados, assim como anteriormente, viam suas meninas se encaminhando para vivências semelhantes à delas próprias.

No entanto, as transformações para esse grupo de crianças não acontecem de um dia para o outro, o vínculo afetivo estabelecido entre crianças e a estrangeira é mediado por

meio da arte, que entenderemos aqui enquanto formadora, mas também enquanto uma resistência (RESENDE, 2010). A arte promove o encontro, os laços e as novas produções deste grupo e é indispensável abordarmos a inventividade que produz entre as crianças.

### **Arte e grupo enquanto possibilidades**

Não podemos abordar a arte e a criação sem destacar o modo como é conduzido esse recurso com as crianças do Distrito da Luz Vermelha. É organizado um grupo, um coletivo, em que, além de experienciarem a arte em forma das fotografias, experienciam também o compartilhamento das imagens, as reflexões conjuntas e os vínculos afetivos. Segundo Benevides de Barros (1994), o grupo deve ser compreendido enquanto dispositivos conectados não a unidades/ totalidades, mas as processualidades. Nas palavras da autora

O grupo assim produzido, como dispositivo analítico, poderá servir às descristalizações de lugares e papéis que o sujeito-indivíduo constrói e constrói em suas histórias. [...] Se tomarmos o grupo como dispositivo, acionamos nele sua capacidade de se transformar, se desterritorializar, irromper devires que nos desloquem do lugar intimista e privatista que fomos colocados como indivíduos. O contato com a multiplicidade pode então fazer emergir um território existencial não mais da ordem do individual (seja aqui de um indivíduo, ou de um grupo), mas da ordem do

coletivo. (BENEVIDES DE BARROS, 1993, p. 152).

Então, nesse processo coletivo, marcado por ressignificações e desnaturalizações, as crianças se encontram com a arte. Fotografam as paisagens e vidas por qual transitam, de modo a mostrar como as pessoas vivem. Mas, mesmo expondo as durezas, conseguem também transformar os olhares. O ato de fotografar torna-se mostrar ao outro suas visões e do mesmo modo, modificar e produzir novas configurações destes locais e sujeitos para elas mesmas.

Resende (2010) afirma a arte como história, expressão de uma cultura, que explicita “condições e possibilidades objetivas e subjetivas, materiais e imateriais, individuais e coletivas, singulares e universais.” (p. 78). O sujeito se apropria da arte enquanto uma mediação psicossocial, na qual ele se relaciona e se reconhece. Esse reconhecimento dos elementos artísticos associados a historicidade permite um enriquecimento pela arte, atualizando questões passadas e possibilitando novas construções para o futuro.

Dessa maneira, os meninos e meninas nascidos no Distrito da Luz Vermelha, em conjunto, ampliam suas compreensões a partir da fotografia. Iniciam suas conexões com as máquinas como forma de nos contarem o que vivem diariamente, sem se importar se incomodavam os transeuntes ao tirarem suas fotografias. Podemos pensar que é quase como se a câmera e as fotografias fossem um pedido do estar junto. Com o ato de fotografar, existe uma aproximação dessas crianças. A partir da fotografia, elas se aproximaram umas das outras, com a estrangeira, com suas famílias e até com esses transeuntes, que provavelmente não as percebiam, mas que agora param mesmo que seja para reclamar. Assim, conseguem ir além, promovem

uma ruptura com o passado determinado em que se viam aprisionados. As lentes se transformam em novos olhares e consequentemente, novas possibilidades de contatos.

Ainda abordando as potencialidades advindas de uma educação articulada com a arte, em um espaço cristalizado, onde as histórias acabavam por se repetir, a fotografia faz emergir novos arranjos. Graças a luta intensa da estrangeira e das crianças, um projeto para essas crianças começa a se desenvolver,

Mesmo que o documentário em sua trajetória nos provoque angústias e possa gerar desesperanças, a partir das lutas daquele coletivo, começamos a sentir que existem sim saídas possíveis. Cito aqui um questionamento de Machado (2008) em um texto onde discute as produções desiguais em práticas de orientação na educação: ao cuidarmos dos outros sujeitos, devemos pensar sempre “Como potencializar?”

Os processos em que crianças e adultos estão inseridos são excludentes, são desiguais e repetem as narrativas submissas e sem expectativas. Quando são refeitos os sentidos, há mudanças. São construídas possibilidades conjuntamente em um campo de horizontalidade. Neste sentido, para se mobilizar mudanças, é necessário olharmos para as relações construídas e estabelecidas, os modos pelos quais se dão os processos sociais e institucionais. Não é intenção culpabilizar o outro, mas sim intervir em como se dão as relações e os olhares para com os outros.

Evidentemente, esse é um exercício constante e trabalhoso ao ser realizado na prática. Porém, citando novamente as grandes contribuições de Machado (2008) “as práticas são operadas e criadas por pessoas, que atualizam crenças, saberes, formas de proceder e produzem subjetividades. Fazemos parte do campo comum em que a multiplicidade se

realiza. Nesse campo há luta, embate, e por isso interessa percebermos o que se alia à construção de uma prática mais justa.” (p. 8).

No fim do documentário, temos a informação sobre os futuros das crianças. Algumas continuaram na escola, outras tiveram a influência de suas famílias para retornarem as suas casas, outros continuam no Distrito, mas continuam sonhando. Mesmo que desejemos que todos tivessem tido “finais felizes”, possuindo acesso aos estudos, continuando a fotografar, precisamos levantar alguns questionamentos. É importante entender que o que é oferecido as crianças é uma possibilidade, a arte oferece novos encontros e potências, mas a decisão do que será feito com suas vidas será das crianças e suas famílias. Não cabe a nós o poder sobre a decisão da vida do outro, mas cabe propostas de recursos para que exista o acesso a novas histórias e caminhos.

Mesmo que a situação dos meninos e meninas nos pareça prejudicial, não devemos olhar para suas vidas apenas de forma triste e negativa. O grupo e a arte promoveram sim enriquecimentos, mas a potência já estava presente entre as crianças. Foi por que a estrangeira acreditou nessa potência que foram possíveis mudanças. Caso os olhares direcionados a esse grupo vissem apenas pobreza ou sofrimento, dificilmente teria sido criado um processo coletivo tão bonito e inspirador.

Novamente, destaco a importância de algumas palavras que devem ter se tornado até repetitivas neste texto: valorizemos em nossos contextos as potências das construções coletivas; o olhar para o outro e suas questões, problemáticas e criações; as possibilidades que nascem ao se estar com os outros; os processos em que os sujeitos estão submetidos e suas consequências.

O campo de trabalho necessita de suas tensões, para que seja possível conquistar progressos. As mudanças serão advindas de pequenos passos e conquistas que na micropolítica cotidiana poderá promover muito crescimento e bem estar aos envolvidos. Assim, nós profissionais da educação e saúde – coloco os dois juntos, pois não existe saúde sem educação ou educação sem saúde – possuímos uma tarefa árdua, mas necessária, de muito trabalho coletivo e produções reflexivas.

### **Considerações finais**

Finalizando esta reflexão, ainda que seja um documentário intenso, é necessário olharmos para essa realidade, já que apesar de uma cultura diferente, podemos encontrar problemáticas similares em nossos contextos de trabalho. Precisamos pensar e repensar nossas ações visando um amanhã mais digno para crianças, adultos e idosos. Infelizmente, estamos sempre dando passos à frente, mas também dando passos para trás com políticas retrogradadas e hierarquizadas. Nossas profissões são muitas vezes desvalorizadas socialmente e muito solitárias. Requer muita força e paixão para se manter firme em nossas lutas diárias.

Como iniciei citando Coutinho, um cineasta que muito me admira, acredito que seja interessante encerrar retomando-o. O autor fala sobre os encontros com pessoas completamente diferentes dele em suas obras “Quando essa diferença é reconhecida e aceita mutuamente, você acaba fazendo dessa experiência a dois uma experiência de igualdade – uma igualdade utópica e temporária” (p. 220) (FIGUERÔA, BEZERRA, FECHINE, 2003).

Concordo com sua fala e gostaria de ir além ao aplicá-la em nossas realidades de trabalho. Vamos reconhecer as

diferenças, aceitá-las, fazendo essa uma experiência a dois, a três, a quatro, com o maior número de pessoas possível. Vamos transformar nossas experiências em processos igualitários não temporários e não utópicos, sempre acreditando na potência dos encontros transformadores em nossos cotidianos.

## **Referências**

BENEVIDES DE BARROS, R. D. Dispositivos em ação: o grupo. **Cadernos de Subjetividade**, v.1, n.1, p. 97-106, 1993.

BENEVIDES DE BARROS, R. D. Grupo e produção. In: BAREMBLITT, G. (Org.). **Saúdeloucura: grupos e coletivos**. v. 4. São Paulo: Hucitec, 1994.

CORREA, O. B. R. **O legado familiar: a tecelagem grupal da transmissão psíquica**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

FIGUERÔA, A., BEZERRA, C., FECHINE, Y. O documentário como encontro: entrevista com Eduardo Coutinho. Galáxia: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica**, v. 6, p. 1-10, 2003.

GUTIERREZ, D. M. D., CASTRO, E. H. B., PONTES, K. D S. Vínculos mãe-filho: reflexões históricas e conceituais à luz da psicanálise e da transmissão psíquica entre gerações. **Revista NUFEN**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-22, 2011.

MACHADO, A. M. **A produção de desigualdades nas práticas de orientação**. Projeto Direitos Humanos nas escolas. Coordenado pelo Prof. Dr. José Sérgio Fonseca (EDF USP). Trabalho apresentado no C.E.U. Butantã. São Paulo, 2008.

MACHADO, A. M., ALMEIDA, I. SARAIVA, L. F. O.  
Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In: **Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

NEVES, A. S. **Família no singular histórias no plural: a violência física de pais e mães contra filhos**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

RESENDE, A. C. A. Arte e conhecimento. In: RESENDE, A. C. A., CHAVES, J. de C. (Orgs.). **Psicologia Social: crítica socialmente orientada**. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás, 2010.

SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e liberdade. Muitos lugares para aprender. São Paulo: **CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef**, p. 53-63, 2003.

SAWAIA, B. B. **Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social**. *Psicologia & Sociedade*, v.21, n.3, p. 364-372, 2009.

SILVA THIESEN, J. D. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 39, p. 1-11, 2008.

## A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DO DESEJO

*Fernando Silva Paula*

### **Introdução**

Uma questão que permanece pouco elucidada ou, em certa medida, desconhecida em nossos meios acadêmicos das Ciências Humanas e Sociais – até mesmo nos espaços da Psicologia – é aquela relativa à natureza do sujeito na Psicanálise de orientação lacaniana. Ocorre que o sujeito do desejo, da ordem do Inconsciente, com muita frequência é tomado equivocadamente como o sujeito empírico (objetivado) das abordagens psicológicas orientadas por um modelo positivista de Ciência, ou como alguma modalidade de sujeito da ordem do pensamento racional e consciente.

A necessidade de precisar esses diferentes sujeitos – da Ciência, da Razão, da “essência humana”, do Inconsciente, etc. – que, vez por outra, tomamos como o mesmo sujeito, ultrapassa o “territorialíssimo teórico” que prevalece em nossas academias<sup>11</sup>. Tomar “naturalmente” um desses sujeitos pelo outro produz implicações de ordem política, ideológica e ética. Só para exemplificar, podemos pensar em um atendimento psicológico de uma criança com fobia de alguma espécie de animal doméstico. Um terapeuta comportamental, guiado por uma concepção empírica de o sujeito, vai, provavelmente, buscar modificar o comportamento desse sujeito pela via do reforço e/ou da extinção comportamental, de modo que esse

---

<sup>11</sup> Ver texto “os donos de Foucault”, de Machado (2016)

sujeito consiga uma melhor adaptação no ambiente. Por outro lado, um psicanalista de orientação lacaniana, que concebe o sujeito (do Inconsciente) como uma posição discursiva que emerge entre significantes na enunciação (LACAN, 1999), vai atuar no sentido de oferecer uma forma singular de escuta – deslocada dos “lugares comuns” –, de modo que o sujeito do desejo encontre espaço para emergir.

Em sua discussão epistemológica sobre o sujeito do inconsciente, Bairrão (2003) chama atenção para a existência de uma corrente teórico-ideológica dominante no terreno da Psicologia que visa à dessubjetivação do sujeito, de modo a torná-lo um objeto de conhecimento “exato” e “mensurável”. Conforme sua interpretação, há uma tendência dominante nessa disciplina em buscar excluir ou apagar a dimensão semântica de seu objeto, o ser humano.

Mas, se extrairmos do homem sua subjetividade – sua história, seus pensamentos, seus sentimentos, seus desejos, etc. – não estaríamos restringindo nossa concepção de ser humano ao domínio de entendimento da Biologia? Nesse sentido, o próprio autor supracitado adverte que “(...) o implicado no humano, em si, comporta a dimensão do sentido. Longe de serem fatos a serem meramente observados, coletados e descritos, os fenômenos mentais comportam um sentido” (BAIRRÃO, 2003, p. 32).

Essa discussão epistemológica sobre a natureza do sujeito de que se trata nas diferentes áreas e abordagens teóricas das Ciências Humanas e Sociais, em particular aquilo que se refere à especificidade do sujeito do inconsciente concebido pela Psicanálise, tem implicações em nossa maneira de conceber a Infância e o lugar que a Educação Básica confere ao sujeito desejanste. Ganha relevância, por exemplo, na medida em que a Psicanálise, desde seus primórdios (FREUD, 1900/2001), atribui

um valor especial aos primeiros anos da infância na constituição de nossa personalidade e, mais adiante, Lacan (2008) empreendeu sua discussão sobre o processo no qual o sujeito do desejo se constitui a partir do campo do Outro e da Cultura.

Por outro lado, essa discussão sobre o sujeito ganha também uma dimensão polêmica quando outras abordagens teóricas da Psicologia, autointituladas abordagens críticas, procuram desconstruir essa visão psicanalítica da infância empregando, de maneira irônica, a conhecida metáfora do Barão de Münchhausen<sup>12</sup>. A perspectiva, nesse caso, segue o intuito crítico de revelar o quanto a teoria psicanalítica é atravessada por uma ideologia liberal que desconsidera os determinantes sócio históricos nos quais o sujeito é produzido.

### **A concepção psicanalítica de sujeito**

Para se obter uma compreensão sobre a natureza do sujeito do Inconsciente, tal como concebido pela Psicanálise lacaniana, é necessário primeiro desconstruir algumas das imagens cristalizadas sobre o “ser”, objeto de especulações ontológicas desde os primórdios da Filosofia Grega (REALE.; ANTISERI, 2003). Neste caso, considerando a dimensão subjetiva e inconsciente, pois negativa<sup>13</sup>, na qual se situa o sujeito do desejo, será mais fácil, para tentarmos dizer alguma coisa sobre sua natureza, partirmos primeiro daquilo que este

---

<sup>12</sup> Referência ao personagem mentiroso e espirituoso da Literatura Alemã que serviu de metáfora para o trabalho crítico de Bock (1997) sobre a Psicologia.

<sup>13</sup> Negativa, no sentido de que o objeto da psicanálise não pode ser mensurado ou descrito objetivamente como requer o paradigma científico positivista.

sujeito não é. Assim, a proposta apresentar brevemente algumas definições de sujeito que nos são oferecidas por diferentes correntes teóricas e epistemológicas da Psicologia, para, na sequência, abordarmos o sujeito da Psicanálise.

Aproveitando a discussão iniciada anteriormente, podemos tomar como ponto de partida a afirmação de que o sujeito do desejo, ou sujeito do inconsciente, não coincide com aquele sujeito dessubjetivado descrito pelas abordagens positivistas da Psicologia. Pelo menos não para a Psicanálise orientada pela obra de Jaques Lacan (1998; 2008), perspectiva teórica esta que dá um peso maior à Cultura e à linguagem no processo de constituição do sujeito. Em síntese, a Psicanálise lacaniana se ocupa do sujeito do desejo, ou sujeito do Inconsciente, bem distinto do sujeito empírico que algumas correntes teóricas da Psicologia tentam, ilusoriamente, des-subjetivar. Pensar esse sujeito do desejo, requer uma outra forma de olhar, já que, por situar-se no plano do Inconsciente, ele não pode ser descrito objetivamente por qualquer ação consciente.

Conforme a discussão desenvolvida por Fink (1998), devemos compreender que o sujeito da Psicanálise lacaniana não é o “indivíduo”, ou o sujeito da consciência de que trata a filosofia anglo-americana. De acordo com este autor, noções como “indivíduo”, *self*, “sujeito pensante”, ou “eu” (tal como é empregado na Psicologia do Ego), não podem ser entendidas como sinônimas da noção de sujeito em Psicanálise. Essas noções devem ser situadas no nível das identificações imaginárias, ou seja, no nível de uma imagem do sujeito que é refletida pelo “Outro”. Conforme explica o autor, o conjunto cristalizado dessas imagens refletidas pelo Outro compõe a autoimagem que o sujeito possui de si mesmo, o que na teoria lacaniana recebe o nome de “eu”.

Também, segundo Fink (1998), o sujeito do inconsciente, tal como proposto por Lacan, deve ser diferenciado do sujeito do enunciado, já que o primeiro não pode ser encontrado em nenhum lugar no que é dito. Pelo contrário, o que o sujeito do inconsciente produz, quando de sua emergência na enunciação, é a interrupção do fluxo dos enunciados. De acordo com essa interpretação, o único sujeito que pode ser encontrado no enunciado é o sujeito da consciência, no nível do “eu falo”, ou do “eu quis dizer”. Toda vez, por exemplo, que dizendo com convicção: “essa ideia é minha”, acreditando que o sentido se origina em nós, mais distantes nos situamos do sujeito do Inconsciente.

Um aspecto muito relevante sobre a natureza do sujeito da Psicanálise foi indicado por Badiou (1994), no campo das reflexões filosóficas contemporâneas. De acordo com este filósofo o sujeito concebido pela Psicanálise não possuiu uma substância física concreta. Não se trata, nesse caso, do sujeito empírico do tipo: adolescente, brasileiro, portador de necessidades especiais, idade entre 14 e 17 anos, do sexo feminino. O que define ou caracteriza o sujeito do inconsciente não é sua idade, classe social, orientação política, ou qualquer outra categoria sociológica. Mas, então, onde pensar o sujeito da Psicanálise se ele não é nem substância concreta e nem representação imaginária? Este sujeito pode ser apreendido por alguma operação do pensamento, tal qual o *cogito* cartesiano?

O sujeito da Psicanálise não pode ser apreendido ou descrito por um procedimento racional qualquer, mas ele tem relação com o sujeito cartesiano. De acordo com Fink (1998), Lacan encontrou no *cogito* cartesiano (“sou, logo existo”) a divisão de um sujeito que existe (somente) quando pensa, ou seja, um sujeito cuja natureza é efêmera, evanescente. Foi a partir de uma subversão realizada sobre esse sujeito dividido da

filosofia cartesiana que Lacan pode conceber o sujeito do inconsciente. Essa subversão se expressa pelo seguinte enunciado: “ou não penso ou não sou”.

No sujeito dividido proposto por Lacan, diferentemente do que acontece com o sujeito cartesiano, encontramos uma fórmula duplamente negativa que impossibilita sua apreensão por algum tipo de exercício racional ou consciente: não sou onde penso, não penso onde sou. O fato de o sujeito do inconsciente ser recortado/barrado pela instância simbólica impede que ele seja conhecido objetivamente. “O sujeito suposto ao inconsciente é sujeito enquanto nada se sabe” (BAIRRÃO, 2003, p. 162).

Em seu trabalho, Lacan (2008) encontrou lugar para o sujeito do inconsciente no movimento do discurso, entre os significantes – “um significante é o que representa um sujeito para outro significante”. (LACAN, 2008, p. 203). O significante, tal como concebido pela Psicanálise lacaniana, pode ser entendido como aquilo que produz significado, o que pode ser desde uma palavra enunciada, um determinado som, uma pista na floresta, um sorriso conhecido, ou até mesmo o olhar reprovador de um pai.

Mas, por outro lado, segundo também pela perspectiva lacaniana, um significante sozinho nada significa, seu valor é negativo e advém da diferença adquirida na relação com outros significantes. Como exemplo simples, podemos pensar no conceito de escuro. Não dá para pensar o escuro sem conceber, ao mesmo tempo e implicitamente, o claro, o iluminado, a luz, o sombrio, noite. Na significação, o que é escuro se define pela oposição ao que é claro, ou seja, o valor (o sentido) que esse significante adquire na significação advém de sua diferença/oposição com relação a outro significante, que nesse caso é o “claro”. Todo esse jogo de diferenças está relacionado à

noção de que “é na substituição do significante pelo significante que se produz um efeito de significação que é de poesia ou criação, ou, em outras palavras, do advento da significação em questão”. (LACAN, 1998, p. 519)

Assim, emergindo e desfalecendo entre significantes no fluxo da significação, o sujeito lacaniano é o sujeito da enunciação (LACAN, 2008). É aquele que, inconscientemente, ou seja, à revelia de um “Eu” imaginário, se encontra e se perde ocupando uma posição no discurso. Este sujeito não pode ser apreendido ou descrito objetivamente tal como requer o paradigma científico positivista dominante, pois ele é da dimensão do sentido (BAIRRÃO, 2003), e, como tal, só existe enquanto uma posição (subjativa) no discurso. Aliás, conforme Lacan (2012), é no discurso que se dá a determinação do sujeito pelo objeto causa do desejo – o objeto *a*.

O discurso e o desejo têm a mais estreita relação. Foi por essa razão, inclusive, que vim a isolar – assim penso, pelo menos – a função do objeto *a*. (...) O objeto *a* é aquilo pelo qual o ser falante, quando está preso nos discursos, se determina. Ele não sabe, em absoluto, o que o determina. É o objeto *a*, no qual ele é determinado como sujeito, isto é, dividido como sujeito, ou, em outras palavras, é presa do desejo. (LACAN, 2012, p. 71).

Podemos compreender, dessa maneira, que discurso e desejo têm uma relação muito estreita, sendo necessário, pois, para compreender o modo de subjetivação em causa, identificar como o sujeito é capturado pelo objeto (*a*) na dinâmica de

funcionamento do discurso. Retornaremos mais adiante ao conceito de objeto *a*.

## **A constituição do sujeito a partir do campo do Outro**

O sujeito do Inconsciente, tal como concebido por Lacan (2008), não se origina de forma espontânea ou cresce “naturalmente” como qualquer criatura do Reino Animal, incluído também aí a espécie *homo sapiens sapiens*. Aliás, conforme esse viés, pertencer à espécie dos *sapiens* não é garantia alguma de ascender à condição de sujeito do desejo.

Para Lacan (2008), o Outro, “tesouro dos significantes”, é a única via para o sujeito vir a existir. Esse Outro, tão essencial para a constituição do sujeito, é definido por este autor como “(...) o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 2008, p. 200). O Outro de que trata Lacan é o campo a partir do qual o sujeito se constitui, mas este Outro, conjunto de significantes, não pode ser confundido com o outro empírico, no sentido de “outra pessoa”. O outro empírico é apenas a via de acesso ao Outro simbólico.

A teoria lacaniana nos faz compreender que, para que uma criança que veio ao mundo possa se tornar um sujeito “da linguagem”, ou “na linguagem”, ela encontra como condição fundamental alienar-se ao Outro (FINK, 1998). Isto significa que ao ser introduzido em um universo cultural e simbólico que o precede, o ser humano se depara muito cedo com uma escolha capital: assujeitar-se ao Outro que lhe fornecerá o acesso ao universo dos significantes, única possibilidade de ascender à condição de sujeito do desejo, ou, então, não se permitir ser sujeitado pelo Outro, o que, de acordo com Fink (1998), acarreta

a perda de si. Conforme explica este autor, a “decisão” de não se alienar ao Outro da cultura exclui a possibilidade de a criança ou indivíduo vir a se constituir como sujeito desejante. Trata-se, neste caso, de uma “escolha forçada”, o que Lacan (2008) chamou de o *vel* da alienação.

O *vel* da alienação se define por uma escolha cujas propriedades dependem do seguinte: que há, na reunião, um elemento que comporta que, qualquer que seja a escolha que se opere, há por consequência um *nem um, nem outro*. A escolha aí é apenas a de saber se a gente pretende guardar uma das partes, a outra desaparecendo em cada caso. (LACAN, 2008, p. 206).

Lacan (2008) levanta o exemplo da bolsa para ilustrar esse grande dilema que o sujeito encontra desde muito cedo em sua vida: “a bolsa ou a vida!”. No caso, trata-se de uma situação na qual um assaltante armado oferece ao sujeito a opção de “escolher” entre entregar a bolsa que ele carrega, ou morrer. Mas, nesta situação, vivo ou morto, a bolsa será levada pelo ladrão, o que revela uma única possibilidade de existência para o sujeito: sem a bolsa. Ocorre da mesma forma com o sujeito do desejo, sua existência requer que ele se assujeite/alie ao Outro. Segundo o autor, esta condição (alienante) “condena” o sujeito a só emergir em uma divisão na qual ele aparece, de um lado, como sentido, produzido pelo significante – o significante de seu nome próprio –, e, de outro lado, como *afânise*, condição na qual o sujeito desvanece/desaparece eclipsado pelo Outro.

Na alienação, conforme indica Fink (1998), o sujeito “existe” na medida em que se pode falar sobre ele. Mas esse

sujeito, no entanto, permanece *sem-ser*, apenas ainda como uma “possibilidade pura de ser”, pois no lugar onde se espera encontrar um sujeito (singular), o que se encontra é um lugar que permanece vazio – o sujeito produzido como conjunto vazio,  $\{\emptyset\}$ , ou seja, apenas como um símbolo, um nome, que o representa na ordem simbólica. Dessa maneira, a alienação engendra somente “(...) um lugar no qual está claro que não há, por enquanto, nenhum sujeito: um lugar em que algo está visivelmente faltando. *O primeiro vislumbre do sujeito é justamente essa falta*” (FINK, 1998, p. 74, grifos do autor).

Só que o sujeito não pode permanecer aprisionado por muito tempo nessa condição de totalmente alienado ao Outro. Para que o sujeito do significante, enquanto conjunto vazio, possa se fazer “ser” de desejo, existe a necessidade de que esse sujeito, a partir de seu vazio constitutivo, torne-se falta no Outro, quer dizer, que a falta no Outro, que no início do processo de alienação aparece como absoluto – o Outro “sem falhas” – se apresente em um segundo momento como condição para que o sujeito se depare com sua própria falta, causa do desejo. Assim, no processo de constituição do sujeito do desejo é necessário que ocorra uma segunda operação fundamental denominada por Lacan (2008) de “separação”.

De acordo com Lacan (2008), a separação constitui-se na operação que coloca fim à circularidade da relação sujeito-Outro. Esta operação só ocorre a partir do momento em que o Outro primordial, o Outro materno, apresenta os sinais de sua própria incompletude, demonstrando ser um sujeito desejante, ou seja, um sujeito movido pela falta. Este processo acontece ao passo que, em função de seu desejo por algo mais, o Outro materno começa a se ausentar na relação mãe-bebê, até então simbiótica. Nesse caso, segundo Fink (1998), o desejo que a mãe apresenta por algo a mais, que pode ser o pai, outro

membro da família, o trabalho, ou qualquer outra coisa que não se constitua em seu investimento materno, introduz um terceiro termo na relação mãe-bebê: o Nome-do-Pai. Só a introdução do Nome-do-Pai é capaz de anular a unidade indiferenciada mãe-bebê e criar um espaço intermediário entre sujeito e outro/Outro<sup>14</sup>.

É fundamental ter em vista que é justamente no espaço onde o sujeito se depara com a falta do/no Outro que ele vai instalar sua falta a ser, já que ali ele vai buscar preencher essa falta do Outro com o seu próprio ser ainda inexistente. Nesse caso, como uma espécie de tentativa de reestabelecer a “unidade plena” anterior, o sujeito busca ser o objeto que completa o Outro. No entanto, conforme observa Fink (1998), a possibilidade de coincidência completa entre o desejo do sujeito e o desejo do Outro é praticamente irrealizável, pois dificilmente a criança irá se constituir no único objeto de desejo de sua mãe. Nesse processo, a criança tenta sem sucesso ocupar o espaço de entrelinhas do discurso parental, utilizando-se de palavras para tentar expressar o desejo que aí se articula, mas sem jamais conseguir fazê-lo de forma adequada. Desse modo, o sujeito é impedido/barrado de ocupar todo o espaço do desejo do Outro.

A introdução do Nome-do-pai impõe, dessa forma, restrições ao acesso prazeroso que a criança tinha até então com a mãe, levando-a agora a buscar satisfação por vias mediadas pela linguagem. A assimilação desse nome é fundamental para que se constitua o espaço próprio do sujeito, protegendo-o de ser tragado, como objeto, pelo desejo do Outro. O Nome-do-Pai, ao substituir o desejo da mãe, protege a criança dessa ameaça.

---

<sup>14</sup> A mãe real, sujeito empírico, deve ser tomada como representante (primordial) do Outro, universo de Significantes.

Figura 1 - *Introdução do Nome-do-Pai*

Nome-do-Pai  
Desejo da mãe

*Fonte: FINK (1998, p. 80)*

É relevante neste ponto destacar que esse primeiro nome que introduz o sujeito na ordem simbólica, na qual o desejo passa a ser mediado pela linguagem, de início não funciona como um significante “plenamente desenvolvido”, pois ele não é deslocável. Para que aquele primeiro nome que substitui o desejo materno possa se constituir como um significante plenamente desenvolvido, requer-se uma “segunda separação” na qual ele se torne deslocável, “(...) ocupando uma posição significante que pode incluir uma série de significantes com o passar do tempo” (FINK, 1998, p. 80).

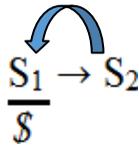
Figura 2: *Simbolização do desejo materno*

Significante  
Desejo da mãe

*Fonte: FINK (1998, p. 80).*

A metáfora paterna, operação que introduz o sujeito na ordem simbólica, compreende uma substituição possibilitada somente pela linguagem. Este processo ocorre na medida em que um segundo significante ( $S_2$ ) é instalado e o desejo da mãe é retroativamente simbolizado como um primeiro significante ( $S_1$ ). Desse modo, tem-se:  $S_1/S_2$ , ou  $(S_1 \rightarrow S_2) = S_2$ . O resultado produzido por esse processo de substituição é o advento do sujeito desejante:

Figura 3: *Metáfora paterna e advento do sujeito*



Fonte: FINK (1998, p. 88).

É indispensável compreender que, nesse processo de substituição em que o sujeito advém como tal,  $S_2$  primeiro surge apenas como um nome, o Nome-do-pai, e só depois, e mais efetivamente, como o significante do desejo do Outro.  $S_2$ , nesse caso, desempenha a função do significante que vem simbolizar o desejo do Outro, transformando esse desejo que antes se apresentava como ameaçador, ilimitado, em significantes. Mas esse processo de simbolização  $S_1 \rightarrow S_2$  não se dá de forma “plena”, sem nenhuma falha ou prejuízo, já que o Real, registro da ordem do natural, não pode ser totalmente reduzido à ordem simbólica, da cultura, restando sempre algo a ser simbolizado. Na verdade, o que se tem é um processo de simbolização parcial no qual, substituindo  $S_2$  por seu valor de troca e reiterando-o, tem-se:

$$\begin{aligned} (S_1 \rightarrow S_2) &= S_2 \\ (S_1 \rightarrow S_2) &= S_1 \rightarrow (S_1 \rightarrow S_2) = \\ S_1 &\rightarrow (S_1 \rightarrow (S_1 \rightarrow S_2)) \dots \end{aligned}$$

Como se pode depreender do esquema acima, nessa articulação significativa (metonímica), restará sempre algo do desejo do Outro ( $S_1$ ) a ser simbolizado, o desejo do Outro podendo ser situado, dessa forma, na causa do desejo do sujeito. Foi esse resto não simbolizado do desejo do Outro que Lacan (2005) nomeou de “objeto  $a$ ”, o “objeto causa do desejo”. O objeto ( $a$ ) representa, dessa forma, um último resquício ou

indício da “unidade plena” criança-Outro na qual prevalecia um tipo de gozo sem limites entre criança e mãe, em uma relação que podemos chamar de real (perversa).

Conforme explicação dada por Fink (1998), uma porção módica desse “gozo antes da letra”, o gozo que existia antes da introdução do Nome-do-Pai e da castração simbólica, é reencontrada pelo sujeito na fantasia, na relação que esse sujeito mantém com o resto não simbolizado do desejo do Outro, o objeto *a*. A fantasia consiste em uma relação de fixação do sujeito com o objeto. Lacan (1999) formalizou-a com o matema  $\$ \diamond a$ , em que se lê: sujeito dividido punção de *a*. Na fantasia, ocorre que o sujeito dividido, apegando-se ao objeto *a*, pode denegar sua divisão constitutiva, produzida pela entrada na ordem simbólica, e sustentar a ilusão de completude. O que o sujeito obtém fixando-se dessa maneira ao objeto (*a*) é uma sensação fantasmática de completude – a qual podemos identificar sua manifestação, por exemplo quando um sujeito enuncia: “ela não vive sem mim!”.

Uma separação adicional é necessária, nesse sentido, para que o sujeito possa vir a se tornar a própria causa de seu desejo, modificando sua relação com o objeto *a*. Essa segunda separação consiste na operação que Lacan (2008) denominou de a “travessia da fantasia”, cujo matema é:  $\$ \diamond a$ . A travessia da fantasia é um processo que requer um novo tipo de posicionamento do sujeito em relação ao Outro, mas este último processo é mais fácil de ser abstraído no contexto clínico de análise.

De maneira sintética, podemos dizer que o psicanalista não pode, em sua prática, oferecer o seu próprio desejo como modelo de identificação imaginária para o sujeito, já que isto só faz contribuir para que o sujeito se aliene ainda mais no desejo do Outro. Nesse sentido, conforme Fink (1998), o trabalho do

analista consiste em sustentar um desejo enigmático por algo mais, de modo que a fantasia de completude do analisando não encontre ali sustentação e possa ser colocada em questão. Ao invés de encontrar no Outro, na figura do analista, a resposta para aquilo que definitivamente lhe completaria – o sujeito espera que o analista, colocado na posição de “sujeito suposto saber”, nomeie o objeto (*a*) causa do seu desejo –, o que o sujeito encontra é apenas uma ausência, ou seja, apenas um lugar deixado vazio pelo desejo do Outro. Ao reencontrar-se com sua falta, sem conseguir identificar no Outro uma imagem que sirva para tamponá-la, o sujeito passa a ocupar a causa de seu próprio desejo. Na medida em que ocupa lugar deixado vazio pelo Outro, o sujeito subjetiva a causa que lhe deu origem, processo no qual novos significantes ( $S_2$ ) são inseridos no lugar do desejo do Outro.

Nessa separação adicional, diferentemente do que acontece na primeira separação, em que um nome (fixo) é colocado no lugar do desejo do Outro, “o desejo do Outro é plenamente inserido no movimento dos significantes” (FINK, 1998, p. 89). Este movimento possibilita ao sujeito ter acesso ao significante do desejo do Outro: S(A).

A travessia da fantasia deve ser tomada como um processo de subjetivação do desejo do Outro, no qual o gozo produzido pela fantasia de ser completado pelo objeto (*a*) cede lugar ao desejo que, segundo Gobatto (2001, p.108), “manifesta-se por aquilo que ele é: um buraco sem fundo, um descompasso, uma infinita defasagem com o mundo objetual”.

Gobatto (2001) observa que o gozo, enquanto aquilo que imaginariamente completa o sujeito, é o que obtura a falta, ou seja, é o que estagna o desejo e fixa o sujeito em uma posição de dependência com relação ao objeto. Só que, contraditoriamente, o sujeito do desejo não se prende a nenhuma imagem idealizada,

já que ele se constitui a partir da falta, ou seja, da ausência. Daí o sujeito que está sempre requerendo espaço para emergir, e que encontra, quando “menos esperamos”, um lugar para deixar suas marcas nos lapsos de fala ou em outras modalidades de atafalho. É desse modo, atravessando a cadeia do discurso racional e consciente, que o sujeito emerge na enunciação, no espaço entre os significantes (LACAN, 1999).

### **A criança enquanto sujeito do desejo**

Ao passo que a Psicanálise situa o processo de constituição do sujeito do desejo no período da infância, essa disciplina abre questionamentos sobre a forma como estamos educando nossas crianças. Uma questão central que se nos apresenta é: em que medida nossa Educação Básica confere lugar ao sujeito do desejo?

Não é tarefa fácil responder à questão acima levantada porque não se trata de um objeto único ou homogêneo. Quando falamos de Educação ou Escola, principalmente em nosso contexto brasileiro, devemos fazer um esforço para evitar qualquer tentativa de tratar genericamente essas instituições sociais. Aliás, conforme o novo viés de discussão sobre o fracasso escolar inaugurado por Cohen (2006), o fracasso que sempre acompanhou nossa Escola está associado à lógica generalista de sempre se buscar soluções únicas ou padronizadas para os problemas que se apresentam nesse campo.

Para Cohen (2006), a Educação deve ser concebida sempre como um processo singular e “não-todo”, quer dizer, um processo que se constitui na relação entre diferentes sujeitos, cujo desejo não pode ser totalmente direcionado para às “finalidades educativas”. Sobre a natureza não-toda da Educação, a autora explica que existe sempre algo de

ineducável, próprio do desejo humano, que escapa aos esforços civilizatórios de nossa cultura, o que torna impossível qualquer tentativa de educar “totalmente” uma criança conforme um determinado ideal de ser humano.

O sujeito do desejo, como já foi abordado, constitui-se a partir da falta do Outro, nos pontos falhos ou entrelinhas do discurso. Se o modelo de educação posto em prática é orientado por uma modalidade de discurso com polissemia fechada (apenas uma interpretação é possível), e/ou no qual não exista possibilidade de reversibilidade entre interlocutores – contextos em que somente aquele que “detém” o saber está autorizado a falar –, caracterizando, desse modo, um tipo de funcionamento discursivo que Orlandi (2011) classificou como “discurso autoritário”, então, o sujeito do desejo terá dificuldade de encontrar lugar; o sujeito é silenciado.

Como discutido em trabalho anterior (PAULA; TFOUNI, 2013), não devemos ignorar o fato de que esse discurso pedagógico autoritário (o D.P.E.), apesar de suas atualizações contemporâneas que lhe fazem parecer “democrático” e até “humanista”, continua hegemônico no universo de nossa Escola Pública. Seus efeitos continuam produzindo o fracasso em nossa Escola e até em nossa Universidade, mas agora com a nova roupagem da “aprovação automática”.

Assim, podemos afirmar que adotar uma perspectiva pedagógica de “formação plena” da criança, de modo que se vise preencher todo o seu tempo e espaço com atividades que lhe favorecerão um desenvolvimento mais “completo”, pode, contraditoriamente, desfavorecer o desenvolvimento e a saúde mental, aprisionando o sujeito no discurso do outro/Outro, na condição de objeto de gozo deste último. Esse modo “absoluto” de educar, por mais que se direcione para atender a “todas” as

necessidades de desenvolvimento da criança, deixa, por vezes, muito pouco espaço para o sujeito do desejo encontrar seu lugar.

## **Referências**

BADIOU, A. **Por uma nova teoria do sujeito:** conferências brasileiras. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Damará, 1994.

BAIRRÃO, J. F. M. H. **O impossível sujeito:** implicações da irreduzibilidade do inconsciente. São Paulo: Edições Rosari, 2003.

BOCK, A. M. B. **As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia:** um estudo sobre o significado do fenômeno psicológico na categoria dos psicólogos. 1997. 1v. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

COHEN, R. H. P. **A lógica do fracasso escolar:** psicanálise & educação. Rio de Janeiro: Contracapa, 2006.

FREUD, S. (1990). **A interpretação dos sonhos.** Rio de Janeiro: Imago, 2001.

FINK, B. **O sujeito lacaniano:** entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GOBBATO, G. G. **Transferência:** amor ao saber. *Ágora* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 103-114, June 2001. Available from  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516)

-14982001000100007&lng=en&nrm=iso>. Access on 12 Mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982001000100007>.

LACAN, J. A instância da Letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 238-324. (Coleção Campo freudiano no Brasil). Tradução: Vera Ribeiro.

LACAN, J. **O seminário: Livro 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. (Coleção Campo freudiano no Brasil). Tradução: Vera Ribeiro.

LACAN, J. **O seminário: Livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. (Coleção Campo freudiano no Brasil).

LACAN, J. **O seminário: Livro 19**: ...ou pior. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012. (Coleção Campo freudiano no Brasil). Tradução: Vera Ribeiro

MACHADO, R. P. **Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica**. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

PAULA, F. S; TFOUNI, L. V. **Regularidade e acontecimento no funcionamento do discurso pedagógico escolar**. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 2, n. 16, p.193-213, dez. 2013.

REALE, G.i; ANTISERI, D. **História da filosofia:** filosofia  
Pagã antiga. São Paulo: Paulus, 2003.

## CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTE AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Esther Mahlangu

*Simone Aparecida dos Passos  
Elaine Costa Oliveira*

*“É a nossa luz e não as nossas trevas,  
aquilo que mais nos assusta.”*

*Marianne Williamson*

### **Introdução**

A formação dos profissionais da educação para atuarem de forma ética na promoção de uma educação antirracista e de inclusão nos espaços escolares e não escolares vem sendo pautada pelos aportes legais das políticas públicas de ação afirmativa.

Nessa perspectiva, este trabalho possui o objetivo de tratar a questão étnico-racial com enfoque na arte africana da pintora Esther Mahlangu, dando visibilidade a possíveis contribuições no processo de ensino e de aprendizagem das crianças. O trabalho propõe-se também a fazer reflexões sobre como a arte e os artistas podem contribuir nos processos de apreensão da leitura de mundo. Para tanto, esta discussão está subsidiada pela temática da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) e n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), do Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (1998) e ainda consideramos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (BRASIL, 1997).

Nesses termos, a análise documental e bibliográfica foi imprescindível para abordar o tema que segue. A artista em questão adjetiva-se como negra, mulher e africana, que, por sua criação artístico-cultural, enfrenta uma lógica colonial. Cumpre ressaltar que a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira na escola deve acontecer desde sempre, pois esta atitude afirmativa é responsável por incluir sujeitos historicamente alijados no processo de colonização brasileiro.

Ações educativas na educação infantil e nas séries iniciais, nessa perspectiva, fazem parte de um comportamento ético de construção de identidade e de oportunidades de acesso e permanência no espaço escolar e para além dele.

### **Negra, mulher e artista: ações afirmativas na educação infantil**

A presença da mulher negra e o discurso sobre a sua importância social desde os primeiros anos escolares levam-nos a ações educativas que possibilitam a desconstrução da misoginia e de preconceitos, concebendo-se assim, uma ação educativa afeita aos direitos humanos e antirracista. Conforme Flávia Castro Lages (2007), diagnostica-se nas práticas sociais que as mulheres ocupam uma posição social e econômica inferior à dos homens desde o início dos tempos, mesmo elas sendo as precursoras dos trabalhos necessários à sobrevivência humana, como a agricultura. Esta marca do patriarcado, no que tange à mulher negra, mostra-se maior que o preconceito relativo às outras mulheres e aos homens negros. Segundo Sergei Suarez Dillon Soares (2000), conforme o perfil da

discriminação no mercado de trabalho elaborado pelo IPEA, afirma:

existe uma visão do que seja o lugar do negro na sociedade, que é o de exercer um trabalho manual, sem fortes requisitos de qualificação em setores industriais pouco dinâmicos. Se o negro ficar no lugar a ele alocado, sofrerá pouca discriminação. Mas se porventura tentar ocupar um lugar ao sol, sentirá todo o peso das três etapas da discriminação sobre seus ombros. As mulheres negras arcam com todo o ônus da discriminação de cor e de gênero e ainda mais um pouco, sofrendo a discriminação setorial-regional-ocupacional mais que os homens da mesma cor e as mulheres brancas (SOARES, 2000, p. 24).

Percebemos na afirmação de Soares que a cultura e o discurso são determinantes na imagem dos sujeitos, ou seja, os processos discriminatórios já se fazem materializados e naturalizados na sociedade. Apresentamos essa produção, por acreditarmos que seja possível trazer perspectivas não discriminatórias de apreensão dos sujeitos, sobretudo, no universo da educação infantil, inserindo conteúdos e ações afirmativas que tragam uma ressignificação de paradigmas excludentes.

Para nós, nos primeiros anos escolares, tratar da temática da formação humana tenciona compreender, pela potencialidade dos aportes da arte africana e afro-brasileira, como a da pintura de Esther Mahlangu, os elementos de construção de práticas e saberes que valorizem a mulher negra na sociedade,

reconhecendo sua inequívoca contribuição e seu necessário respeito. Conforme Antônio Olímpio de Sant’Ana (2005):

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos (SANT’ANA, 2005, p. 50).

As práticas discriminatórias supracitadas não se restringem ao ensino fundamental, elas também se inserem na educação infantil, desta feita, a implementação da Lei n. 10.639/03, resultante da luta do Movimento Negro para o processo de ressignificação das contribuições da comunidade negra ao desenvolvimento do Brasil, alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira”, dentre outras providências (BRASIL, 2003). Conforme o parágrafo 2º, “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003), o que não é exclusividade delas. Por se tratar de questões relacionadas à cultura, os demais conteúdos devem estar alinhados à legislação.

Ainda a respeito da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), é importante discorrer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, homologada em 18 de maio de 2004 a partir do Parecer n. 3/2004, de 10 de março (BRASIL, 2004). O reconhecimento e a valorização da história afro-brasileira e africana são reivindicados no campo da educação por meio de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas que visem à valorização da diversidade, em consequência da reeducação das relações entre negros e não negros, denominada pelo Parecer n. 3/2004 de Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). A referida lei sofreu, em 10 de março de 2008, alterações para que incluísse no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, sendo tratada na Lei n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Dessa forma, as diretrizes curriculares nacionais permitem o trabalho das temáticas de forma interdisciplinar e transdisciplinar, permeando o trabalho pedagógico de todo o ano letivo com atividades prazerosas, dentre elas a arte africana.

Diante do contexto explicitado e mesmo da inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica por meio da Lei nº 12.796, de 2013, colocamo-nos no debate dos conteúdos e temas a serem abordados no cotidiano da infância. Nesse sentido, é preciso compreender como a cultura da escola e das pessoas que compõem essa comunidade representa seus valores em relação às mulheres negras na sociedade brasileira.

Nessa conjuntura, a artista sul-africana Esther Mahlangu e seus trabalhos podem se aproximar do cotidiano escolar como um conteúdo artístico para fruição, contextualização e produção artístico-cultural das crianças. O estudo de seu trabalho no cotidiano da criança pode contribuir na desconstrução da cultura do racismo. A criança, conforme Emília Ferreiro (2000), elabora sistemas interpretativos, pensando em diferentes hipóteses para a construção do seu conhecimento. Assim, o professor, como

mediador do conhecimento, pode proporcionar meios para o pensar em diferentes hipóteses sobre a temática da mulher negra e das relações que se estabelecem com ela.

A artista que apresentamos está projetada no mercado internacional. Ela é uma representante importante da cultura africana de resistência às políticas segregacionistas. Por um longo período existiu o regime de segregação racial na África do Sul, denominado *Apartheid*, praticado pelos descendentes europeus desde 1902, com o objetivo de manter o domínio do país, provocando a exclusão social dos negros.

Em 1948, os *Afrikaners* assumiram o governo do país e o regime de segregação teve fim somente com a mediação do então líder do partido Congresso Nacional Africano, Nelson Mandela, em 1992. Em meio aos conflitos, Esther Mahlangu utilizou sua arte para protestar. Nascida em 1935, no povoado de Ndebele, situado a 40 km ao norte da cidade de Pretória, capital administrativa, em *KwaMhlanga*, a artista ficou conhecida aos 60 anos, em 1986, por pesquisadores franceses que procuravam movimentos artísticos tradicionais. Seus trabalhos fazem parte dos saberes tradicionais do povo Ndebele de Gauteng, um dos poucos que ainda cultivam os costumes e as tradições de seus antepassados – apesar de terem sofrido influência ocidental, ela teria aprendido as técnicas aos 10 anos, ensinada pelas mulheres da família, sendo essas as guardiãs de sua cultura. Segundo Gabriela Dalla Costa (2014),

A artista aprendeu com sua mãe e avó a técnica do esterco de vaca, que serve para fazer o acabamento da casa antes de introduzir o barro para a decoração das paredes e, também, a arte da pintura em muro e paredes, pois é da cultura de sua tribo que esses ensinamentos passem de mãe

para filha. Mas foi em sua adolescência que Esther conseguiu ter um bom resultado da sua pintura, introduzindo tintas coloridas que serviram para o desenvolvimento da arte de Ndebele, bem como sua definição artística (COSTA, 2014, p. 31).

Mesmo sendo uma das menores etnias do país, o povo Ndebele é notadamente conhecido por sua arte em todo o continente, principalmente na religião, pois ainda praticam alguns rituais herdados de antecedentes, dentre eles a pintura como adorno de rituais e cerimônias.

A maior característica desta tribo são as casas pintadas com formas geométricas e com cores fortes, que servem para reforçar sua identidade cultural. Por ser uma tribo patriarcal, as mulheres são subordinadas aos homens e, ficaram incumbidas de fazer todo trabalho que seja manual, por isso, quem produz a arte na tribo são as mulheres, e foi onde elas encontraram liberdade para expor seus sentimentos, suas individualidades, de se colocar como pessoas perante a sociedade e, mais recentemente utilizaram de sua arte para protestar contra do Apartheid. As artistas desta tribo têm grande fascínio pelas formas geométricas, utilizam elementos do ambiente em que vivem, todas as pinturas são feitas a mão livre, sem utilização de materiais geométricos que possam auxiliar na pintura (COSTA, 2014, p. 29-30).

Esther Mahlangu, por meio de seu trabalho, utilizou a pintura como forma de resistência diante do regime de segregação racial para expressar a existência das pessoas que ali moravam. Sua prática cultural está presente no modo de viver, pensar e agir das pessoas e representa hábitos e costumes do cotidiano. No cenário internacional, sua arte está presente em trabalhos de profissionais da moda, de empresas multinacionais e museus de vários países. Segundo Jorge Coli (2014),

Para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o crítico, o perito, o conservador de museu. São eles que conferem o estatuto de arte a um objeto. Nossa cultura também prevê locais específicos onde a arte pode manifestar-se (COLI, 1995, p. 4).

Mahlangu é aceita pela crítica, e o mercado é desejoso de sua obra, exemplo disso foram as imagens dessa artista projetadas na coleção primavera/verão 2007 do estilista Alexandre Herchcovitch; a ilustração da coleção limitada da sapatilha Melissa para o evento *São Paulo Fashion Week* de 2009, entre outros ornamentos. A artista ainda possui uma escola para o ensino das técnicas e práticas que utiliza. Nela, as pinturas são projetadas antes de serem executadas (não são realizadas de forma aleatória), além de se criar um foco usando cores para minimizar a rigidez da geometria.

*Figura 1 - Esther em frente a um painel em que utiliza a sua técnica*



*Fonte: O Globo*

*<<https://oglobo.globo.com/ela/gente/conheca-artista-africana-que-encantou-hercovitch-16951780>>*

Em suas obras, as cores mais utilizadas são o verde, o vermelho, o azul e o amarelo; porém, é notória a observância de cores variadas em seus trabalhos. O seu trabalho, além de ser reconhecido como arte pela crítica, faz-se presente no cotidiano de muitas pessoas, permitindo o conhecimento e a apreensão de sua cultura, o que é definitivamente uma imagem positiva da mulher negra. Nisto apresentamos como pergunta: o que significa uma mulher, negra e africana, titular-se uma artista internacional, sabendo-se da especificidade de sua arte e de suas contribuições para a construção do conhecimento e como ela pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de crianças?

A pintura de Esther Mahlangu trata da expressão da cultura do povo Ndebele em formas e significados singulares,

são conhecimentos passados de geração para geração. A arte africana é permeada pela diversidade de culturas, pois:

O continente africano é composto de uma grande variedade de culturas. Cada uma delas possui seu próprio idioma, sua arte e suas tradições. Apesar de existirem diferenças entre a arte produzida em cada país, as artes africanas possuem certa similaridade quanto às formas, técnicas e crenças religiosas. Isso se deu devido às migrações e a interferência do europeu na cultura africana. Os objetos desenvolvidos pelos africanos não tinham como objetivo serem contemplados, mas sim, para a utilização em rituais e cerimônias religiosas. Logo esses objetos possuem um conjunto de significados para a comunidade pertencente que podem ser místicos, emocionais, religiosos, etc. (COSTA, 2014, p. 28).

Nisto, a aprendizagem da arte na escola precisa tencionar-se com o vivido pela criança, necessita significar para si e para além dela, pois a arte na escola está para além do entretenimento com trabalhos manuais. As atividades propostas para as crianças podem abarcar conhecimentos além do Oceano Atlântico, imagens positivas do negro contribuem significativamente para a educação das relações étnico-raciais e para uma formação cidadã. Apresentar às crianças obras de artistas negros potencializa a admiração pelo povo negro, há mais que “Sacis” para se apresentar ao cotidiano de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar.

## Considerações finais

Este artigo é permeado pela nossa vivência e troca de aprendizagens a respeito da educação para as relações étnico-raciais. Refletir sobre a arte de Esther Mahlangu e o contato com sua obra na formação das crianças ilustra a possibilidade de um trabalho interdisciplinar na prática pedagógica, atendendo às orientações das Leis n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), da Educação para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Para além das questões legais, o ensino de arte africana na formação identitária das crianças, bem como a implementação de uma educação voltada à construção do respeito mútuo, permite combater paradigmas excludentes. Conhecer uma artista sul-africana e sua obra traz um sentido que supera o conhecimento bancário, aborda a vivência, o sentimento, enfim, o humano.

Pensando-se na complexidade de construir uma reflexão com as crianças acerca da misoginia e do racismo, a arte de Esther Mahlangu, para nós, se faz importante para abordar tais temas na educação infantil, visto que, no cotidiano da escola eles são percebidos e, por isso, devem ser discutidos. Do ponto de vista da comunicação para a infância, a artista e sua obra podem gerar discussões e reflexões que visem ao extermínio dos preconceitos.

Assim, as políticas de ações afirmativas e um professor ético aberto a estas mostram-se imprescindíveis nesse processo, em que a lei assegura tal formação na educação básica. Em meio aos conflitos que permeiam o processo educativo, não se deve

perder a esperança de uma educação humanizadora e antirracista que contribua para uma formação mais consciente e respeitosa, portanto, política.

## Referências

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://docs12.minhateca.com.br/622494128,BR,0,0,Alfredo-Bosi---Reflex%C3%B5es-sobre-a-arte.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BREVES, L. Conheça a artista africana que encantou Herchcovitch. In.: **O Globo**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/ela/gente/conheca-artista-africana-que-encantou-herchcovitch-16951780> > Acesso em: 19 mar. 2018

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 003/2004, 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 maio 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)> Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 6 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 11.494, de 20 de junho 2007, que **regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e **institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2)>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: [s.n.], 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC; SEF, 1997. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

COLI, J. **O que é arte**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Disponível em:

<<https://www.pt.slideshare.net/RobertaFFeitosa/o-que-arte-jorge-coli>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

**COSTA, G. D. Influência da cultura africana na formação cultural afro-brasileira.** 2014. 223 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014. Disponível em:

<[https://www.issuu.com/artesvisuaisulbra/docs/gabriela\\_dalla\\_costa\\_tc\\_influencia](https://www.issuu.com/artesvisuaisulbra/docs/gabriela_dalla_costa_tc_influencia)>. Acesso em: 23 ago. 2017.

**FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

**FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização.** 25. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

**LAGES, F. C. História do direito geral e Brasil.** 6. ed. São Paulo: Lumen Juris, 2008.

**RICHARD, K. S. Afrikaners: Afrikaners are Dutch, German, and French Europeans Who Settled in South Africa.** ThoughtCo., New York, March 17, 2017. Disponível em: <<https://www.thoughtco.com/afrikaners-in-south-africa-1435512>>. Acesso em: 21 set. 2017.

**ROCHA, R. M. C. História da África na educação básica: referenciais para uma proposta de trabalho.** Almanaque Pedagógico. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

**SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC;

SECAD, 2005. p. 39-68. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)  
>. Acesso em: 5 ago. 2013.

SOARES, S. S. D. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho:** homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. Brasília: IPEA, 2000. (Texto para Discussão, 769). Disponível em: <  
[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0769.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0769.pdf) >. Acesso em: 3 ago. 2017.

***MENINO 23 - INFÂNCIAS PERDIDAS NO BRASIL:  
nazismo e integralismo em episódio de abandono de crianças  
negras na história da educação brasileira***

*Sauloéber Tarsio de Souza*

**Racismo e abandono da infância negra**

Apresentamos nesse texto, uma rápida reflexão em torno do documentário brasileiro *Menino 23: Infâncias Perdidas no Brasil* (direção de Belisario Franca, 2016<sup>15</sup>), que se apoiou na pesquisa de doutoramento do professor Sidney Aguilar Filho intitulada “Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)”, sob a orientação da professora Edíogenes Aragão Santos, na Faculdade de Educação da Unicamp e defendida no ano de 2011.

A pesquisa de Aguilar Filho (2011) localiza-se no campo da História da Educação e teve como interesse a história de vida de meninos negros que saíram do Educandário Romão de Mattos Duarte (Irmandade de Misericórdia do RJ) sob a guarda do Juizado de Menores do Distrito Federal entre 1930 e 1945 e foram levados para uma fazenda no município de Campina do Monte Alegre (SP). Durante uma década foram submetidos a

---

<sup>15</sup> Equipe Técnica: Direção Belisario Franca, Roteiro: Bianca Lenti e Belisario Franca, Produção Maria Carneiro da Cunha, Produção Executiva: Cláudia Lima, Edição Yan Motta, Música: Armand Amar e Fotografia: Thiago Lima, Mário Franca e Lula Cerri. Fonte: <<http://www.menino23.com.br>>.

brevíssima escolaridade e jornada de trabalho longas e não remuneradas, situação respaldada, em plena república, pelo Código do Menor de 1927 e pelo artigo 138 da Constituição de 1934<sup>16</sup> que permitiram a segregação “legal” desses meninos e adolescentes, submetidos a cárcere e a castigos físicos. Esse evento é mais um fato que trás a tona o episódio histórico do racismo na sociedade brasileira, reforçado sob argumentos da ciência pretensamente moderna.

De acordo com Aguilar Filho (2011, p.13), a temática chegou até ele em uma aula de história no ensino médio quando debatia o nazismo:

No ano de 1998, ao analisar a ascensão do nazismo alemão em uma aula de história de terceiro ano do ensino médio, uma aluna afirmou que na fazenda de sua família fora encontrado, por conta do desmanche de uma construção, grande quantidade de tijolos com o símbolo da suástica. A informação mostrou-se, posteriormente, ser somente a ponta do novelo de Ariane. A primeira visita de pesquisa de campo à Fazenda Cruzeiro do Sul, no município de Campina do Monte Alegre-SP, foi feita em 12 de outubro daquele mesmo ano. Constatou-se no local a existência de construções das décadas de

---

<sup>16</sup> É visível “(...) a influência dos pensadores eugenistas na construção político-jurídica do Estado Nacional brasileiro na Era Vargas (1930-45), em especial da Constituição de 1934 e de seu artigo 138 que afirma ser função do Estado “estimular a educação eugênica; [cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais]” (artigo 138) (AGUILAR FILHO, 2011, p.24)”

1910, 1920 e 1930, algumas parcialmente demolidas, expondo tijolos com o símbolo nazista (suástica).

Com o andamento de sua pesquisa, apurou que não apenas tijolos eram marcados com a suástica nazista, mas também o gado, documentos, bandeiras, todo tipo de objeto encontrado no complexo de fazendas Cruzeiro do Sul, propriedade de Sergio Rocha Miranda. Seus herdeiros Otávio, Osvaldo e Renato Rocha Miranda compuseram a “Câmara dos Quarenta”, o órgão superior da Ação Integralista Brasileira (AIB), tendo como líder Plínio Salgado que se referia a Renato como amigo. “Havia, portanto, uma história a ser explicada que envolvia crianças desamparadas, orfanato católico, integralismo, nazismo, membros das elites econômicas e intelectuais da política nacional (AGUILAR FILHO, 2011, p.14).”

É preciso compreender o contexto histórico que possibilitou a segregação dessas crianças negras nas fazendas dos integralistas no Estado de São Paulo em pleno século XX. Ressalta-se que o século XIX, especialmente na segunda metade dele, as teorias racistas ganharam espaço enquanto ideologia capaz de unificar a nação e seu mercado. Isso foi possível até mesmo no Brasil, num contexto onde a legislação se alterava favoravelmente aos negros, um exemplo foi a instituição da Lei do Ventre Livre de 1871.

No entanto, de acordo com Gonçalves (2016), na medida em que as crianças negras cresciam livres, não havia instituições que as tutelassem, cuidando de sua educação até que pudessem viver por conta própria, o que existia eram poucas iniciativas governamentais e de setores privados, mas que nunca foram universalizadas, estabelecendo-se a situação de abandono da infância negra livre, desde a adoção daquela lei.

Outro exemplo da legislação favorável a escolarização dos negros adultos foi decorrente da Reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio de Carvalho, no ano de 1878, instituindo-se a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e eliminando a proibição de escravos frequentarem as escolas públicas. Contudo, segundo Gonçalves (2016, p.327):

O fato de existirem iniciativas com vistas à inclusão dos escravos e dos negros livres em cursos de instrução primária e profissional não nos autoriza inferir que essa tenha sido uma experiência universal. Porque não foi. A esse respeito, Peres nos chama a atenção para aquelas províncias, como a do Rio Grande do Sul, onde ‘não só havia escolas que não admitiam a hipótese de matricular escravos como também se negavam aceitar os negros livres e libertos’.

Tal situação de abandono dos negros e suas crianças no final do Império se estenderia a República, respaldada por explicações que se pretendiam científico-biológicas, apoiadas na percepção liberal de que a posição social dos indivíduos expressava as leis naturais do mercado, ou seja, seria natural uma hierarquia entre as diferentes raças ao que tange a sua prosperidade financeira. Dentro dessa perspectiva, a raça negra seria classificada nas posições finais da escala social hierárquica já que os negros viviam em situação de miséria, justificando assim, a sua permanência em tal condição.

É possível afirmar, portanto, que o liberalismo associado ao racismo, construiu a ideologia de sustentação do capitalismo industrial.

O Racismo foi um instrumento ideológico do capitalismo a partir da segunda metade do século XIX e sustentador do ideal de “progresso da civilização”. Na Europa industrializada e nos EUA as teorias raciais compuseram o ideário do capitalismo imperialista de maneira mais intensa com a conquista do continente africano e asiático, aumentando conforme os massacres perpetrados exigiam explicação sobre o injustificável. A conquista e a escravização que no colonialismo moderno foram justificadas pela religião e pela guerra justa, a partir de meados do século XIX passaram a se firmar na ciência. A “natural dominação da raça mais evoluída” levando a “civilização e o progresso” aos “inferiores, bárbaros e primitivos”. A reprodução da ordem do “superior” serviu como ideologia da conquista, de instrumentos para a dominação política e para a exploração econômica (AGUILAR FILHO, 2011, p.15).

Os teóricos raciais do século XIX, buscaram se contrapor à visão dos iluministas do século XVIII, que defendiam olhar a humanidade de forma unitária, destacando-se nesse último grupo a literatura de Jacques Rousseau. Nesse embate de forças, predominou o primeiro grupo que buscou correlacionar rigidamente o patrimônio genético dos humanos, suas aptidões intelectuais e as inclinações morais, chamada de corrente poligenista (SCHWARCZ, 1993).

Em 1859, ao publicar “A Origem das Espécies”, Charles Darwin (1809-1882) acabou por fomentar um novo paradigma

junto ao debate racial que se constituiu no evolucionismo. Tal teoria foi tão emblemática que o conceito de raça suplantou as questões de cunho biológico, passando para os âmbitos da política e da cultural. Por exemplo, formata-se o conceito de Darwinismo Social e seus derivantes como competição, seleção do mais forte, evolução e hereditariedade, que na política contribuíram para justificar o domínio do mundo ocidental nas relações entre as nações, consolidando a ideia de “missão civilizatória” das potências imperialistas, utilizando o argumento baseado na noção de “seleção natural” que possibilitaria justificar a exploração do ocidente, “mais forte e adaptado” (HOBSBAWN, 1977).

Essa teorização sobre as raças levou ao ideal da “eugenia”<sup>17</sup> que tinha o objetivo político, a submissão ou até mesmo a eliminação das raças inferiores, assim, muitas ações passaram a ser tomadas buscando se intervir na reprodução de certas populações como a proibição de casamentos inter-raciais. Dessa forma, todo cruzamento entre as raças deveria ser entendido como erro já que a miscigenação corromperia o

---

<sup>17</sup> De acordo com Aguilar Filho (2011, p.16): “O termo eugenia (“boa geração”) foi cunhado em 1883 por Francis Galton, primo de Charles Darwin. “Eugenia” seria a ciência que lidaria com todas as influências que supostamente melhorariam as qualidades inatas de uma pressuposta raça em favor da evolução da humanidade. Galton partiu de uma proposição estatística de distribuição de talentos entre uma dada população, para defender que o caráter e as faculdades dos seres humanos seriam distribuídos de acordo com certas leis estatísticas. Desta forma, ele justificou que como os cérebros de uma raça-pátria-nação encontravam-se principalmente em suas elites, aí se deveria concentrar a atenção e os esforços para o aprimoramento. Seria estatisticamente “mais proveitoso” investir nas elites e promover o “melhor estoque do que favorecer o pior”. Galton procurou demonstrar que as características humanas (inclusive as intelectuais, culturais e morais) decorriam da hereditariedade mais do que da própria História, dando início ao que seria conhecido como Darwinismo Social.”

produto final, ou seja, a “raça pura”. Assim exaltavam a existência de “tipos puros” e a mestiçagem seria sinônimo de degeneração tanto racial como social (SCHWARCZ, 1993). É amplamente conhecido que a eugenia teve grande aceitação na Alemanha na primeira metade do século XX.

Assim, essas ideias aportaram no Brasil em fins do século XIX, por meio da adesão de intelectuais brasileiros que difundiram o evolucionismo e o positivismo. Ao pensarem a identidade da nação, intelectuais como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues e posteriormente Oliveira Vianna buscavam modelos europeus na tentativa de se criar um senso de nacionalidade em uma possível unidade étnica. As teorias racistas deveriam fundamentar “cientificamente” a ideia de aperfeiçoamento das raças, passando necessariamente pela moralidade e por um progresso civilizatório que seria transmitido hereditariamente.

É preciso salientar que ainda na primeira república, surgiram intelectuais que contestavam as teorias raciais como o médico e ensaísta Manoel Bonfim (1868-1932) e o jornalista e político Alberto Torres (1865-1917). Mesmo se reconhecendo o predomínio das doutrinas raciais nesse período, responsáveis por desqualificar a grande maioria da população nacional, novas ideias surgiram e Bonfim e Torres não negavam a ideia de raça humana, repudiando qualquer hierarquia biológica entre as supostas diferentes raças da espécie. Para eles, a fonte da desigualdade material e tecnológica decorreria exclusivamente do ambiente físico e social.

Assim, também ao longo do primeiro governo Vargas (1930-1945), as ideias eugenistas se faziam presentes junto a grupos da elite brasileira, especialmente por conta de que até o final dos anos de 1930, a Alemanha era o principal parceiro comercial do Brasil, existindo muitos interesses envolvidos,

além de que a Ação Integralista Brasileira contava com 40 mil filiados simpatizantes do nazismo alemão, ou seja, o maior grupo nazista fora da Europa.

E foram representantes desses grupos que antagonizaram a história de escravidão moderna na Fazenda Santa Albertina (integrante do complexo Cruzeiro do Sul) no interior de São Paulo, onde 50 meninos órfãos negros e pardos foram forçados a realização de trabalhos naquela propriedade privada, recebendo em troca comida e rudimentos da educação.

Segundo Gonçalves (2016, p.328):

A República não expandiu os direitos políticos imediatamente sua proclamação, nem garantiu o acesso de todos à educação durante muitas décadas. Agravou-se muito a situação dos negros, que após a Lei Áurea foram lançados à própria sorte.

Meninos “lançados à própria sorte” essas palavras expressam com clareza a experiência relatada por Aguilar Filho (2011) em sua tese de doutoramento e brilhantemente contada pelo olhar do diretor de cinema Belisario Franca ao transpor a pesquisa acadêmica para as lentes de uma câmera.

## A transposição de tese a documentário

Figura 1 – Cartaz do filme *Menino 23*



Fonte: <<http://www.vortexcultural.com.br/cinema/critica-menino-23-infancias-perdidas-do-brasil/>>

O filme brasileiro *Menino 23: infâncias perdidas no Brasil* (BRASIL, 2016, 79 min.) foi um dos 144 documentários indicados ao Oscar de 2017, premiado como o melhor roteiro no 26° Cine Ceará, entre outras menções recebidas em festivais, revelam não apenas a sua qualidade técnica mas também a importância da temática abordada na película. Ressaltam-se a precisão do roteiro e da montagem, o belo e sensacional trabalho de fotografia, revelando uma produção esmerada, apresentando a dor dos seus personagens delicadamente, mas impactando com a temática. Alterna ponderadamente as narrações de vida com

análises teóricas advindas de diferentes pontos de vista, adotando estratégia narrativa eficiente ao intercalar os *flashes* como recursos de ilustração dos fatos e seus personagens.

A tese de doutoramento de Aguilar Filho ganhou notoriedade nacional via grandes meios de comunicação por conta da curiosidade em conhecer o passado de nazistas brasileiros reunidos no partido integralista, conforme noticiou o Correio Braziliense em sua edição do dia 05/07/2012: “Nazismo à Brasileira” ou na reportagem da TV Folha Poder intitulada “Fazenda-orfanato cultivava ideais nazistas” de 18/03/2013.

A projeção da pesquisa acadêmica de Aguilar Filho (2011) atraiu a atenção do diretor Belisario Franca interessado na história e, sobretudo, por tratar de um tema bastante caro a ele desde a época escolar: o racismo, como afirmou:

As primeiras lembranças de contato com o preconceito latente, porém velado, no Brasil jamais abandonaram minha trajetória como cidadão e como cineasta. Hoje ainda sinto, como senti na época em que estudei em uma escola pública durante parte da minha infância, a indignação e o estranhamento diante de manifestações ora sutis, ora descaradas de discriminação em relação aos meus colegas fosse por sua origem, fosse pela cor de sua pele (FRANCA, 2016).

Assim, ocorreu o encontro entre o pesquisador e o diretor cinematográfico que se empenharam em narrar pelas lentes das câmeras, a história dos órfãos negros cativos na Fazenda Santa Albertina. Todos os aspectos do documentário buscaram dar protagonismo aos principais afetados por quase

uma década de cativo na zona rural de Campina de Monte Alegre (SP). O próprio título do documentário se justifica em função de seu personagem central, o senhor Aloysio da Silva, o “menino 23” e maior colaborador do filme.

Aguilar Filho (2011) em sua pesquisa conseguiu localizar apenas dois sobreviventes do triste episódio histórico que envolveu o nazismo e o integralismo no Brasil, além de Aloysio também obteve o depoimento do senhor Argemiro dos Santos. Também chegou a história de José Alves de Almeida (o “Dois”), por meio do encontro com as memórias de sua família, descrito pelo próprio filho como “uma Xica da Silva homem”. O documentário histórico é um retrato de como a elite brasileira tradicionalmente dispensou qualquer limites ou escrúpulos na sua sanha de fazer fortuna e poder, ao retratar essa história no contexto dos anos de 1930, mostra coesão entre a aceitação das políticas de eugenia e a aproximação ao fascismo europeu nas terras tupiniquins.

O encontro dos tijolos marcados com as suásticas nazistas foi apenas a ponta do novelo, conforme afirmou Aguilar Filho (2011). O gado marcado com o mesmo símbolo, a foto do time de futebol com jogadores negros e a bandeira com a suástica, além do retrato de Hitler na parede do velho casarão da fazenda, aqueceram as memórias<sup>18</sup> do senhor Aloysio e ajudaram o historiador e o cineasta a comporem suas visões sobre esse episódio de escravidão moderna.

---

<sup>18</sup> De acordo com Bosi (1994, p.413): "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado."

Em 1933, um primeiro grupo com 10 meninos órfãos ou abandonados pelos seus pais em uma instituição católica do Rio de Janeiro foram “adotados” pelos Rocha Miranda e levados para sua fazenda paulista, depois outros 20 e mais 20, totalizando 50. Eram despersonalizados, os seus nomes eram substituídos por números, e estavam sob a custódia legal de Osvaldo Rocha Miranda, um dos cinco herdeiros do industrial Renato Rocha Miranda, proprietário aquela época, do conhecido Hotel Glória, sendo uma das famílias mais influentes da capital federal Rio de Janeiro.

Como vimos anteriormente, a geração seguinte à abolição da escravidão no país, não aboliu o seu preconceito racial. Porém, a luta dos negros por seus direitos seria reafirmada na República:

Revoltas e rebeliões que dominaram praticamente todo o período da escravidão negra no Brasil, dando à luz modelos de organizações sociais forjadas pelos escravos rebeldes, conhecidas como quilombos, reapareceram na era republicana sob a forma de movimentos sociais (GONÇALVES, 2016, p.336).

Tal qual no passado as fugas do cativo de maus tratos e trabalho intensivo na Fazenda Santa Albertina surgiram nas narrativas dos sobreviventes. Argemiro foi um dos meninos que escaparam da propriedade dos Rocha Miranda e se juntou à Marinha, buscando lutar contra o exército nazista na Europa, quem sabe uma forma de se vingar do mal que havia sido vítima. O senhor Argemiro relatou que existiam fotografias de Hitler pela sede da fazenda, e a todo momento era forçado a

saudar com o “anauê” (saudação dos integralistas), gesto idêntico ao “sigheil” da Alemanha hitlerista.

Também o depoimento do senhor Aluysio mostrou sua revolta ao buscar tais histórias em sua memória, “Fugir. Era a única coisa que nós pensávamos, mais nada (SILVA, 2015)”. Em uma das suas falas presentes no documentário ao lembrar de quando Osvaldo Miranda Rocha foi ao orfanato, buscou ganhar a confiança dos meninos lançando no pátio “balas e doces” do ponto onde os observava: “Ele prometeu o mundo. Mas não era nada daquilo. Nós recebemos enxadas, uma cada. Para tirar o capim, para limpar a fazenda. Fiquei preso porque me enganaram. Fui trapaceado. Esquentou meu sangue” (SILVA, 2015).

A revolta de Aluysio e de Argemiro se opunha ao relatado pela família sobre a experiência de José Alves (o “Dois), que fazia serviços gerais no interior da casa da família Rocha Miranda. Longe dos outros meninos, vivenciava uma realidade consideravelmente oposta à do grupo, e mesmo não recebendo pelo trabalho realizado – já que cuidava das crianças brancas, cozinhava, servia, limpava -, compartilhava da rotina dos seus senhores na “casa grande”, contudo, era igualmente escravizado em troca de comida e roupas melhores. O “Dois” chamado dessa forma por esposa e filho, incorporou à sua trajetória a cruel despersonalização imposta pelo episódio de escravidão moderna denunciado no documentário, ao qual foi numerado tal qual um bovino daquela propriedade privada. Não reagiu à depressão e morreu em decorrência de problemas com o álcool, conforme relatado no documentário pelos seus familiares.

Aluysio afirmara sobre a experiência escolar na fazenda que quando saíram do orfanato, fora feita a promessa de que iriam estudar, contudo, a escolarização ocorreu em pequenos

períodos apenas no primeiro ano do cativo, de forma que nem mesmo os rudimentos da leitura e da escrita foram transmitidos de forma satisfatória. Além disso, não havia o tempo de brincar, a rotina era estabelecida entre o trabalho na roça, as horas de descanso e de punição aplicadas pelo seu “tutor”, este último representando a personificação moderna do “feitor” ou “capitão do mato”: “A minha infância foi roubada. Nem sei o que é isso! Ficava ajoelhado de braços abertos em cima de grão de milho” (SILVA, 2015).”

Esse momento nebuloso da história humana, com a ascensão de Hitler ao poder aproveitando-se da depressão econômica da Alemanha após a Primeira Guerra Mundial, fomentava o nacionalismo em diversas partes do mundo, tal política era subsidiada pelas teorias raciais tanto lá quanto aqui no Brasil, a eugenia constava da Constituição de 1934, a primeira Carta Magna a incluir um capítulo inteiro para as questões educacionais. No entanto, o que esperar de um país que fora o último a extinguir a escravidão legal, e o maior “comprador” de escravos originários da África do mundo? É evidente que a situação de abandono dos negros persistia naquele momento e a história contada no documentário reafirma o descaso com a educação das crianças negras, largadas a “própria sorte” levando-as a situação social degradante algo que se refletiu por décadas posteriores.

“Menino 23” denuncia a cultura da “caridade” onde a elite sentia-se benevolente ao resgatar crianças de uma vida de infortúnios dando-lhes abrigo em troca de prestação de serviços domésticos, ou seja, salvar explorando esse seria o preço pago pela adoção por parte dos meninos órfãos “acolhidos” na Fazenda Santa Albertina. Em entrevista ao programa Metrópolis da TV Cultura, Aguilar Filho (2017) esclareceu sobre o caráter legal da tutela daqueles 50 meninos:

(...) não só caminhava dentro da legalidade, como tinha um enorme apoio social, aquilo parecia normal, louvável, alguém pegar 50 meninos órfãos e abandonados em um orfanato católico do Rio de Janeiro e transferir para o interior de um outro estado, era visto como uma benfeitoria.

Tal opinião também foi compartilhada por Franca (2016) que acredita que os Rocha Miranda sabiam de algum forma o que estavam fazendo: “O filme tinha que ter esse contexto porque ele mostra que aquela ação não era isolada. A família fez aquilo, consciente ou não, porque se sentiu muito à vontade para fazer”

Após quase uma década de abusos no cativoiro, os meninos órfãos ou abandonados, despersonalizados por meio de números, tiveram o cárcere encerrado. As porteiiras se abriram para os então adolescentes e, novamente, estavam abandonados a própria sorte. Com a entrada do Brasil na Segunda Guerra junto aos Aliados, o presidente Getúlio Vargas decretou a criminalização de qualquer menção ao nazismo, de forma que os meninos de outrora, então jovens negros, representavam uma ameaça aos Rocha Miranda. Aluysio (2015) assim narrou o fim do cativoiro: “Eles abriram a porteira e mandaram a gente embora. Simplesmente, que nem gado”.

“Menino 23” trata de temáticas espinhosas, fomenta reflexões sobre racismo, exploração do trabalho infantil negro, trabalho escravo, fascismo e direitos humanos, portanto, uma película de temas muito atuais, conforme afirmou o diretor do filme: “Com todas essas informações, me chocou mais ainda perceber que várias daquelas coisas ainda estão presentes na sociedade brasileira de hoje” (FRANCA, 2017).

Compreender tais processos históricos permite ampliar nossa visão do presente e sairmos da superfície do debate de questões sociais tão importantes. O documentário subsidia, por exemplo, a discussão sobre as “cotas raciais” em concursos públicos ao retratar com delicadeza e crueldade realística a situação de escravidão vivida pelos 50 meninos negros e abandonados à “própria sorte” em pleno século XX, evidenciando que para muitos a escravidão havia sido abolida apenas no papel. Portanto, força o enfrentamento das injustiças sociais a partir do contexto histórico, evitando análises imediatistas de problemas tão enraizados na sociedade como o racismo e o próprio trabalho escravo e infantil demonstrando que apesar de decorrido o tempo, tais mazelas continuaram presentes e em muitos casos amparadas pela própria legislação.

Refletir sobre o histórico abandono da infância negra no Brasil joga luz sobre a realidade presente como compreender o fato de que negros são maioria nas prisões e nas periferias pobres dos grandes centros. É preciso discutir a questão racial em diferentes âmbitos, sejam escolares ou não, utilizando-se de diversos meios de comunicação, por meio de livros e dos multimeios, como o documentário de Belisario Franca, tremendamente contemporâneo. Como afirmou Villaça (2016) em sua bela resenha sobre o documentário:

O mais triste – e esta provavelmente é uma palavra fraca para expressar a realidade – é que pouco mudou desde então. Mesmo em 2016, temos uma elite que se sente ofendida diante da possibilidade de qualquer reparação, chegando ao ponto de acusar de “racismo” aqueles que apontam a insistente supremacia caucasiana entre os poderosos. “A elite brasileira é brilhante”, diz uma

historiadora, em certo momento da narrativa. “Ela não cede nada, nunca cedeu e ainda está acima da Justiça”. Exagero? Então acompanhe o noticiário com alguma isenção e veja se manterá esta opinião.

É importante ressaltar que a população negra tradicionalmente, elaborou táticas de resistência as estratégias de opressão as quais sempre foram alvo, criando alternativas de luta, às vezes consciente outras intuitivamente, uma das formas de se inserir deveria ser via educação. De acordo com Gonçalves (2016, p.341)

(...) os negros buscaram construir entidades nos mesmos moldes para defender seus próprios interesses nacionais e étnicos, (...) Criaram uma imprensa ativa e militante e passaram a incentivar atitudes de autonomia, apelando para o esforço de cada um, para a responsabilidade do próprio indivíduo no seu sucesso ou fracasso e defenderam a educação como instrumento de ascensão social.

Nos mesmos anos de 1930 em que se escravizavam meninos negros órfãos no Brasil, surgiam entidades de organização da população negra, como a Frente Negra Brasileira (FNB de 1931 em São Paulo), a Sociedade Flor do Abacate no Rio de Janeiro, a Legião Negra (agrupamento de Uberlândia-MG em 1934) e a Sociedade Henrique Dias (Salvador em 1937).<sup>19</sup> A FNB foi a primeira entidade que buscou organização

---

<sup>19</sup> Antecederam as experiências da década de 1930, o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a

nacional, estimulando o surgimento de grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia) (DOMINGUES, 2007).

Assim, “Menino 23” também é uma forma de defesa da memória histórica, fundamental para se pensar, por meio dos recursos audiovisuais e mídias sociais, a atual educação pública brasileira que atende a grande maioria da população negra que enfrenta situações de racismo cotidianamente, herança secular do abandono e do esquecimento da infância negra.

O racismo na educação escolar brasileira não é um acidente do processo civilizatório da colonização não é fruto de mentes deliberadamente más e mesquinhas que se perpetuaram por acaso na elite e no poder, mas o resultado de um percurso. É, em suma, o rastro de violência de um projeto que foi preparado para o Brasil e, ainda hoje, não foi extinto (OLIVEIRA, 2016, s/p).

Ressalta-se a força do documentário junto aos espaços de educação e cultura: “O impacto causado pela criação e difusão do cinema e outros meios de comunicação de massa no século XX, não pode ser ignorado pelos profissionais do ensino.

---

Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917) todos em São Paulo, já no Rio de Janeiro, surgiu o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RS, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); e em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Havia também muitos jornais que circularam em períodos breves, com exceção do Alvorada de Pelotas/RS que foi publicando entre 1907 e 1965.

(SOUZA; SILVA, 2014, p.106)”. É preciso utilizar todos os recursos contemporâneos na tarefa educativa, e, sobretudo, no ensino da história.

“Menino 23” como todo filme é um documento, cuja temática central remete a um passado imediato, mas vai muito além de seu conteúdo na medida em que for questionado. De acordo com Ferro (1992, p.86): "O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História."

## **Referências**

AGUILAR FILHO, S. **Educação, autoritarismo e eugenia:** exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação: Unicamp, 2011.

BOSI, E. **Memória e sociedade - lembranças de velhos.** 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In **Revista Tempo**, n.23, 2007, p.100-122.

FERRO, M. **Cinema e história.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRANCA, B. **Nota do diretor.** Fonte: <<http://www.menino23.com.br>>.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e Educação no Brasil. In LOPES, E. M. T. et al. (org.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HOBSBAWN, E. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

OLIVEIRA, F. B. Menino 23: o Filme, a Tese e a Lição.

**Menino 23**, Clipping, 08/12/2015. Fonte:

<<http://www.menino23.com.br/2016/01/04/menino-23-o-filme-a-tese-e-a-licao/>>

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VILLAÇA, P. **Blog cinema em cena**. Resenha do dia 09/julho/2016. Fonte:

<<http://cinemaemcena.cartacapital.com.br/Critica/Filme/8283/menino-23-infancias-perdidas-no-brasil>>.

**A CRIANÇA EM UM MUNDO DE AFETIVIDADE E  
DESIGUALDADE:  
O lúdico no *Projeto Flórida***

*Claudio Gonçalves Prado*

Sendo breve, o que você vai encontrar em Projeto Flórida é a vida em sua forma mais real e muito provável, vai revisitar o mundo pelos olhos da infância (Bruno Bonfim).

***Projeto Flórida* e as sementes do amanhã**

O rigor acadêmico exige que os temas tratados em artigos científicos ou capítulos de livros sigam as regras formais e procedimentos metodológicos desse campo de produção intelectual. Assim, a própria infância, a ser debatida, demanda formalidades e conceitos teóricos. Mas um debate sobre esse assunto não merecia tal rigor. Falar de criança deveria implicar começar por um poema, uma canção, ou qualquer outra obra de arte. Por isso, Gonzaguinha (1984) cantava “ontem o menino que brincava me falou, que hoje é semente do amanhã”.

A obra de arte a servir como suporte a essa discussão sobre a infância é o filme *Projeto Flórida* (2017). A película aborda o cotidiano da vida de uma menina de seis anos, Moonee (Brooklynn Kimberly Prince), e seus vizinhos Scooty (Christopher Rivera) e Jansey (Valeria Cotto), com idades próximas, os quais buscam diversão no período de férias em um

bairro periférico da cidade de Orlando<sup>20</sup>, nos Estados Unidos. Retrata-se muito o papel de Halley (Bria Vinaite), mãe da protagonista Moonee, e de Bobby (Willem Dafoe<sup>21</sup>), gerente da hospedagem na beira da estrada onde moram mãe e filha. Entretanto, antes de adentrar no universo do filme, é preciso discutir questões de cunho social e psicológico.

### **A afetividade e suas implicações para a compreensão do desenvolvimento infantil**

O desenvolvimento humano consiste na sequência de fases na vida de uma pessoa, em que alteram as características físicas e psicossociais, em sua relação com o ambiente. Apesar de que muitas vezes as pessoas esquecem, todos os adultos foram crianças e jovens no passado, e, conforme o processo natural da vida, se tornarão idosos no futuro. Uma área de conhecimento que estuda este processo é a Psicologia do Desenvolvimento. Ela trata da compreensão das etapas do ciclo de vida do indivíduo, envolvendo as funções perceptivas, motoras, intelectuais, afetivas e sociais (DAVIS e OLIVEIRA, 1992; BEE, 1997, 2003; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009).

Entre as características típicas de cada idade, a afetividade na infância representa um ramo de pesquisas e reflexões importantes no campo da Psicologia. Autores como Piaget, Vigotski, Wallon, assim como o próprio Freud, escreveram diversas obras a respeito da compreensão do desenvolvimento das emoções nas crianças. E mesmo que

---

<sup>20</sup> É importante contextualizar que o Walt Disney World Resort, atração turística frequentada por milhares de pessoas por ano, situa-se em Orlando-EUA.

<sup>21</sup> Dafoe tem excelente atuação, o que levou à sua indicação para melhor ator coadjuvante no Oscar 2018.

algumas dessas teorias sejam conflitantes e divergentes quanto à explicação dos processos mentais na relação com os aspectos biológicos e sociais, elas apresentam contribuições valiosas no campo científico.

No entendimento da afetividade na infância, a relação com as pessoas próximas, em especial, na maioria dos casos, os pais, é fundamental na constituição do sujeito biopsicossocial que está se formando.

Para sobreviver, o bebê humano necessita uma relação estável com um ou mais adultos em seu ambiente. Essa relação, onde determinados padrões afetivos são desenvolvidos, fornece a base a partir da qual podem ocorrer as transformações no comportamento da criança. É, pois, na relação com determinados adultos que o bebê inicia a construção dos seus esquemas perceptuais, cognitivos, linguísticos e de sua afetividade (DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p.81)

Discorrer sobre a afetividade na vida das crianças significa lembrar que, assim como os outros seres humanos, elas sentem amor, ódio, medo, entusiasmo, tristeza, alegria. E essas emoções estão diretamente ligadas a características biológicas em interação com um determinado contexto social.

É importante destacar a dificuldade em compreender as emoções dos outros, de sentir o que o outro sente. Freud chamou a atenção para o conceito de transferência no atendimento psicanalítico, e Rogers preferiu usar o termo empatia para a situação de se colocar no lugar do outro, seja no contexto psicoterápico, ou nas relações humanas cotidianas. Mas apesar

da dificuldade de compreender a “coisa em si”, numa visão bem kantiana, qualquer estudioso na área de psicologia sabe que é pouco verossímil compreender o que se passa com o outro se não se procura entender as suas emoções. Assim, as relações afetivas implicam diretamente na formação da personalidade, no desenvolvimento humano, nos processos cognitivos da aprendizagem natural ou formal, no crescimento pessoal ou na realização profissional. E tudo começa na infância.

Mas, se as relações afetivas da criança que propiciam a preparação e formação de um indivíduo para as próximas etapas (juventude, maturidade e velhice), dependem de interações constantes com um meio ambiente específico, como não considerar a questão da desigualdade social e da pobreza?

### **As desigualdades sociais e as crianças pobres**

Segundo Vigotski (2014), o desenvolvimento é entendido como um processo de *internalização* de modos culturais de pensar e agir, e uma de suas grandes contribuições, na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, é a compreensão de que o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que o indivíduo está inserido. Neste sentido, toda criança possui um conhecimento prévio da realidade conforme as relações sociais em que se encontra. Sua aprendizagem advém de experiências pessoais do indivíduo diante da realidade em que vive.

A importância dos pressupostos do materialismo histórico-dialético na obra vigotskiana apresenta-se com muita ênfase neste princípio: as condições reais, concretas, materiais e culturais vivenciadas pela criança interferem diretamente no processo de aprendizagem, e conseqüentemente, de desenvolvimento, tanto dentro como fora da escola.

A perspectiva de vida em uma condição de pobreza poderia despertar a preocupação em pensar como se desenvolve a criança em um sistema de privação de bens materiais. Como se desenvolveria, por exemplo, a questão da ludicidade? A compreensão da importância do brincar, dos jogos e das brincadeiras no contexto da infância foi possível a partir de pesquisas e teorias de Alexis Leontiev (1903-1979), quem desenvolveu estudos junto a Vigotski.

Ao discutir o problema do sentido da atividade, Leontiev recorreu à teoria de Marx para estabelecer a diferença fundamental entre atividade humana e atividade animal. Segundo Duarte (2002),

Leontiev mostra como as diferenças entre a estrutura da atividade animal e a estrutura da atividade humana produzem diferenças qualitativas entre a estrutura do psiquismo animal e a do psiquismo humano. A estrutura da atividade animal caracteriza-se por uma relação imediata entre o objeto da atividade e a necessidade que leva o animal a agir sobre aquele objeto. Há, portanto, uma coincidência entre o objeto e o motivo da atividade. O resultado imediato da atividade animal acarreta a satisfação da necessidade que levou à atividade, desde que esta seja bem sucedida (DUARTE, 2002, p. 285).

Neste sentido, o animal age conforme uma determinação genética, biológica, instintiva. Quanto ao homem, o desenvolvimento ocorre de forma diferente, sendo esta diferença bastante significativa.

[...] Ao longo da evolução humana, mais precisamente ao longo do processo de passagem da evolução biológica à história social e cultural, a estrutura da atividade coletiva humana foi assumindo cada vez mais a forma mediatizada, ou seja, a indiferenciada atividade coletiva dos primitivos seres humanos foi se transformando, surgindo assim uma estrutura complexa, na qual a atividade coletiva passou a ser composta de ações individuais diferenciadas em termos de uma divisão técnica do trabalho, ou seja, uma divisão de tarefas a qual só veio a se confundir com a divisão social do trabalho num momento histórico posterior, com o surgimento da sociedade de classes e da propriedade privada (idem)

A partir desta visão marxiana sobre a atividade humana, Leontiev procura construir o conceito de *atividade principal*. As atividades correspondem em geral aos processos que são realizados a partir das relações do homem com o mundo, satisfazendo uma necessidade especial correspondente (LEONTIEV, 2014). A *atividade principal* corresponde a um tipo de atividade cujo desenvolvimento direciona as transformações mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade de um indivíduo conforme o estágio de desenvolvimento em que ele se encontra. Leontiev estabeleceu três atividades principais básicas conforme o estágio de desenvolvimento: na infância, predomina o *brincar*; no jovem, o *estudar*; e no adulto, o *trabalhar*.

## A ludicidade e a infância

Segundo Leontiev (2014), existem três atributos que caracterizam a *atividade principal*. Em primeiro lugar, deve-se considerar que a partir da *atividade principal*, surgem outras formas de atividades e dentro da qual elas são diferenciadas. O brinquedo permite ao pré-escolar em desenvolvimento aprender. Por isso, ele afirma que “a criança começa a aprender na brincadeira” (LEONTIEV, 2014, p. 64). Segundo, a *atividade principal* permite que os processos psíquicos particulares tomem forma ou sejam reorganizados. A capacidade de generalização das cores pode desenvolver-se no desenho em que se aplica as cores, por estar associado à atividade lúdica em suas origens. E terceiro, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil dependem da *atividade principal*. A criança, ao brincar, pode assimilar funções sociais das pessoas, ocorrendo uma modelagem de sua personalidade.

Porém, quais são as condições objetivas reais em que vive a criança? Estas condições são determinantes do processo de desenvolvimento da psique infantil. “A. Leontiev via como a principal reciprocidade entre a estrutura da atividade externa e da atividade interna o fato de que ambas fazem a mediação das inter-relações entre o homem e o mundo” (DAVYDOV, 1988, p.31).

Portanto, segundo a perspectiva leontieviana, são as próprias relações sociais que determinam o conteúdo e a motivação para a atividade principal, que no caso da criança, é a brincadeira.

Mas durante o desenvolvimento desses jogos, a relação humana incluída em seu

próprio conteúdo objetivo surge ainda mais claramente neles. O maquinista do trem não apenas ‘atua com um trem’ mas é obrigado, ao mesmo tempo, a estabelecer certas relações com outras pessoas, com o condutor, os passageiros etc. (...) (LEONTIEV, 2014, p.135)

Ao compreender a brincadeira como *atividade principal*, Leontiev parte de um pressuposto básico: no período pré-escolar, existem atividades das crianças que não atendem necessariamente a suas necessidades vitais. Sendo assim, o motivo de tais atividades está em si mesmo. Esta atividade chama-se “Brincadeira”.

O autor russo identifica uma contradição básica na construção do tipo da atividade lúdica: existe uma discrepância entre as necessidades de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações. Por exemplo, a criança quer brincar de “corrida de fórmula 1” em que ele protagonizará o piloto. Porém, ela não sabe dirigir um carro desta modalidade, assim como não tem acesso a este objeto: o carro de fórmula 1. A partir desta contradição, ela pode encontrar uma solução ao imaginar um jogo. O jogo será de enorme importância, pois a partir dele a criança estabelece regras para a brincadeira, e as regras são fundamentais para o processo de socialização.

### **Projeto Flórida: onde a afetividade, a desigualdade e a ludicidade se misturam em Moonee**

Um aspecto crucial está presente na vida da pequena protagonista Moonee durante todo o tempo: ela inventa e reinventa brincadeiras, mantém fortes relações afetivas e é vítima de uma condição de pobreza e desigualdade. E durante

quase todo o filme, Moonee está se divertindo. Parece que o afeto que troca com os amigos, com a mãe e até mesmo, com o gerente de hotel, assim como a intensa ludicidade que permeia sua vida enquanto compartilha emoções, é suficiente para evitar que a situação precária, com a ameaça constante de despejo, não interfira em sua saúde mental.

Moonee, às vezes, lembra o “menino maluquinho” de Ziraldo (2008), pois a menina, aparentemente, travessa, parece ser, na verdade, uma garotinha feliz. Por mais, que as atitudes e os comportamentos da mãe aparentem ser amorais, as duas se divertem, apesar de sua progenitora expô-la a situações de risco, como o fato de se prostituir no quarto do hotel, enquanto a menina espera no banheiro<sup>22</sup>. Mas, Halley, demonstra realmente gostar da filha. E alterna condutas de uma pessoa adulta responsável com a filha, ao comercializar produtos para obter dinheiro para pagar o aluguel do quarto, com comportamentos mais típicos de uma irmã mais velha, ao brincar com Moonee na rua.

Assim, a desigualdade e a condição precária da vida da menina no subúrbio de Orlando, representam constantemente uma ameaça à Moonee, o que desperta a atenção e intervenção posterior das agentes da Serviço Social. Mas essa condição de pobreza não afeta tanto enquanto ela tem o afeto das pessoas, e mantem, muitas vezes, de forma espontânea, a ludicidade ao longo de seu dia. Na perspectiva da *atividade principal* de Leontiev, a menina está em constante desenvolvimento de seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais, mesmo que, a princípio,

---

<sup>22</sup> No filme, aparentemente, Moonee não tem discernimento sobre o que acontece com a mãe no quarto enquanto ela está na banheira. Mesmo, em uma cena em que um cliente entra, ocasionalmente, no banheiro, Moonee demonstra não compreender direito do que se trata.

muitas de suas brincadeiras não possam ser consideradas as mais adequadas para a preparação para a vida adulta.

Por ser tão feliz ao brincar e ser amada, talvez, os roteiristas preocuparam em destacar a desigualdade para a cena final do filme. E foram brilhantes nesse desfecho. O que realmente atinge e consegue perturbar a ludicidade de Moonee? A ameaça da separação da mãe, com a conseqüente interdição do vínculo afetivo com sua genitora. Este é o grande momento de angústia da menina e dos telespectadores que assistem à película. O sofrimento da amável protagonista decorre da suspensão da ludicidade, da possibilidade de ruptura com a afetividade, e a contínua exposição a um mundo de desigualdade. Ao correr ao lado de sua melhor amiga, entre os turistas abastados vindos de outros países diante dos sonhos prometidos pela Disneylândia, o mundo de Moonee se torna uma confusão na iminência de um espírito lúdico enfraquecido, uma relação afetiva ameaçada de ruptura da proximidade física, e uma desigualdade escancarada. Uma nova família poderá tirar Moonee da pobreza? Ela continuará a viver a ludicidade intensamente? Haverá garantia de afetividade em um novo lar? A questão está em que aposta você faria diante da tríade debatida e confrontada.

### **Sobre a magia do cinema e da infância**

A arte permite a expressão dos desejos humanos e realiza a possibilidade de transformar sonhos em alguma manifestação simbólica. O cinema, enquanto arte, neste caso do filme analisado, expressou aspectos do desenvolvimento infantil, retratando a força da afetividade e da ludicidade na vida de crianças, e os riscos da desigualdade em que as mesmas se encontram.

A mensagem deixada pela estória da pequena Moonee envolve a alternância entre a felicidade efêmera e as consequências para a vida de jovem no futuro. A infância precisa ser vivida e protegida intensamente, constantemente, incansavelmente. A querida protagonista merece ser feliz enquanto for criança, brincando e realizando trocas afetivas necessárias ao seu pleno desenvolvimento. Mas também precisa de proteção; o que implica não expô-la à pobreza, às sequelas de uma sociedade desigual.

A infância implica conhecer as regras, minimamente necessárias, para viver em sociedade. Durkheim (1975) chamou a atenção para a importância das normas e o papel da Educação para a formação dos imaturos.

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia (DURKHEIM, 1975, p.36-37).

Porém, a definição de limites deve ter o seu limite. Uma criança não precisa ou deve ser condicionada a um processo de moralização constante. Excesso de cerceamento pode bloquear a afetividade e a criatividade, impactando no caráter espontâneo das atividades lúdicas, as quais também permitem aprender regras. Talvez não fosse o correto ser demasiadamente permissivo com o excesso de liberdade de Moonee, ao xingar ou cuspir em carros, mas ela estava de férias e inventando

brincadeiras para passar o tempo. A escola viria em breve, e, dessa forma, um conjunto de regras seriam impostos inevitavelmente, conforme a proposta de educação positivista de Durkheim. O que oferecer à garota para mantê-la sorrindo?

Nesse sentido, a película cinematográfica permite entender, a partir da vida cotidiana de uma menina de seis anos de idade, a magia de um sorriso que teima em existir por meio da afetividade e da ludicidade, diante da ameaça da pobreza e do desamparo, elementos capazes de trocar risos por lágrimas. “Projeto Flórida” consiste em um ótimo objeto de estudos, análises e debates em relação à Psicologia da Infância.

## **Referências**

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BONFIM, B. **Crítica: Projeto Flórida é tocante, colorido e extremamente natural**. Disponível em <http://www.cinefilosanonimos.com.br/projeto-florida-critica/07/março/2018>.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DAVYDOV, V. V. Problemas do Ensino Desenvolvidor: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia – Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. **Revista Soviet Education**, August/VOL XXX, N° 8, 1988.

DUARTE, N. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação.** Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.02, p. 279-301, jul./dez. 2002.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia.** 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A., S R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos - 12ª. ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-83.

\_\_\_\_\_ Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. S R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos - 12ª. ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 119-142.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2009.

PROJETO Flórida. Direção: Sean Baker, Produção: Sean Baker e Chris Bergoch. EUA: Diamond Films, 2017, 01 DVD.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. S R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos - 12ª. ed. São Paulo: Ícone, 2014, p.103-117.

ZIRALDO. **O menino maluquinho.** 2 ed. Editora  
Melhoramentos: São Paulo. Cidade, 2008.

## **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões sobre os saberes e as práticas de professoras**

*Maria Izabel Dantas de Oliveira  
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela*

### **Introdução**

Este capítulo é o recorte de uma pesquisa realizada em 2016 para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – Facip, Campus da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. A escolha por tratar sobre inclusão na educação infantil ocorreu em função das experiências da estudante pesquisadora e das pesquisas sobre inclusão realizadas por sua orientadora.

Em relação à discente, a sua atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, em uma escola de Educação Infantil de um município do Triângulo Mineiro, ao longo de dois anos, contribuiu como principal fator para a escolha do tema desta pesquisa.

Nesse período, realizou intervenções na sala de aula em que uma criança com paralisia cerebral estudava. Nesse período, identificou que a socialização e as relações interpessoais foram visíveis e muito importantes para o desenvolvimento social desta. Contudo, não foi notada a aquisição de outras habilidades, assim como a aprendizagem dos conteúdos escolares, pois, aparentemente, estes não tiveram sentido para a criança.

Tendo em vista que a Lei de Inclusão, em seu artigo 28, inciso II, afirma a necessidade de que os sistemas de ensino assegurem a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência e

não apenas a matrícula e o prosseguimento nos estudos (BRASIL, 2015), identifica-se que a referida discente não estava sendo incluída efetivamente. O que ocorria era sua integração, o que, historicamente, acompanha muitas práticas que se denominam inclusivas, não só na Educação Infantil, mas também em toda a educação básica.

Essas reflexões iniciais contribuíram para que se delineassem, além do tema, os objetivos desta pesquisa. Assim, ela tem como intenção precípua identificar o que as docentes da educação infantil entendem por inclusão, deficiência e aprendizagem. Em relação aos objetivos específicos, pretende-se refletir sobre a inclusão na Educação Infantil e verificar os recursos utilizados pelas professoras no processo de ensino de crianças com deficiência.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se uma abordagem qualitativa, uma vez que analisaram-se as concepções das docentes sobre as temáticas apontadas. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos para compreender o tema-problema, principalmente no âmbito da Educação Infantil, além de análise de alguns documentos oficiais: o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). A leitura dessas fontes contribuiu para a compreensão das políticas públicas, da proposta de educação especial para a primeira etapa da Educação Básica, bem como para a construção do instrumento de pesquisa e posterior análise dos dados coletados.

A obtenção das informações foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com 15 perguntas, tendo como base um roteiro previamente elaborado. Foram entrevistadas cinco docentes da educação infantil de uma cidade do Triângulo

Mineiro, sendo quatro professoras da rede municipal de ensino e uma professora de uma creche filantrópica.

A formação dos/as profissionais da educação infantil tem um papel significativo para o processo de inclusão. Segundo dados da pesquisa “Professores do Brasil: impasses e desafios”, de modo geral, as docentes dessa etapa de ensino são, em sua grande maioria, mulheres jovens, “(41% com até 29 anos de idade)” (GATTI; BARRETO, 2009, p.26). Provavelmente, pela faixa etária delas, a maioria encontra-se em processo de formação, pois, de acordo com o estudo supracitado, “24,3% declararam frequentar a escola” (GATTI; BARRETO, 2009, p.27).

Com o intuito também de identificar o perfil das professoras pesquisadas, a escrita deste texto organizou-se em cinco partes, incluindo-se esta Introdução. Na parte 2, trata-se sobre a educação infantil e a inclusão de crianças com deficiência nessa etapa de ensino; na parte 3, relatam-se os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa; na 4, analisam-se os dados coletados nas entrevistas com as professoras, relacionando-os com o referencial teórico utilizado, e nas considerações finais, retomam-se os objetivos da pesquisa e os principais achados dela.

Subsidiando-se pelos dados coletados, espera-se que, com este trabalho, amplie-se o conhecimento das educadoras sobre a inclusão na educação infantil, uma vez que esta etapa de ensino é essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele também pode propiciar reflexões sobre as práticas pedagógicas relacionadas à educação inclusiva, ocasionando mudanças nas concepções que permeiam o olhar sobre a inclusão e a práxis educacional, tão complexa e contraditória para muitos/as profissionais da educação de modo geral, e especificamente, para os/as docentes da educação infantil.

## **A inclusão da criança com deficiência na educação infantil: aprendizagens e interações**

Inclusão é um tema complexo que precisa ser debatido, uma vez que sua compreensão é necessária para que não seja banalizada. Nessa direção, segundo Rodrigues (2006), ao se tratar de inclusão, requer-se fazer distinção entre suas dimensões: a essencial e a eletiva.

A inclusão essencial é a dimensão que assegura a todos os cidadãos de dada sociedade o acesso e a participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços. (...) O fato de a sociedade assegurar a inclusão essencial não a autoriza a colocar as pessoas em nichos ou em “guetos”. Todos os membros de uma sociedade pertencem a vários grupos, sejam eles determinados por laços familiares, por interesses profissionais, econômicos, culturais ou afetivos. Frequentemente se procura atribuir um “lugar” fixo e relativamente inamovível às pessoas em “risco de exclusão”. (...) Por isso é necessário desenvolver a dimensão eletiva da inclusão. Esta dimensão assegura que, independentemente de qualquer condição, a pessoa tem o direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende em função dos seus interesses. (...) É necessário que a perspectiva inclusiva se alargue até estar assegurada a possibilidade de escolha e opção. (RODRIGUES, 2006, p. 11-12).

Nessa perspectiva, a inclusão essencial pauta-se pelos direitos assegurados por meio do aparato legal. Nesta pesquisa eles relacionam-se às pessoas com deficiência, promovendo juridicamente a justiça social. Contudo, discutir inclusão não se esgota apenas nesse aspecto, como aponta Rodrigues (2006). É preciso propiciar condições para que esse grupo social, dentre outros, tenha condições de usufruir de seus direitos, sendo capaz de fazer escolhas. Para isso, é imprescindível que tenham opções, assim como outros seres humanos, em relação ao que é proposto, como educação, lazer, cultura etc. Desse modo, o que se verifica, é a inclusão essencial por meio do conjunto de leis aprovadas, principalmente dos anos de 1990 em diante, mas que não se efetivam plenamente nas ações realizadas em prol das pessoas com deficiência no Brasil.

Em relação à educação escolar, especificamente, inclusão é um processo ainda em constante discussão, pois não é somente matricular os/as estudantes com alguma deficiência ou outra necessidade educacional especial em espaços escolares regulares, mas sim propiciar elementos para que o desenvolvimento destes/as possa ser o mais completo possível. Ou seja, é preciso criar oportunidades para que eles/as construam uma aprendizagem significativa a partir do estímulo de seu desenvolvimento social, emocional, intelectual, dentre outros.

Por isso, elas precisam ocorrer desde a Educação Infantil, quando os/as discentes adentram os espaços educacionais. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, em seu capítulo V, Da educação especial, artigo 58, parágrafo 3º, “A oferta de educação especial,

nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, (...)” (BRASIL, 1996)<sup>23</sup>.

De acordo com dados do Observatório do Plano Nacional de Educação, em relação à matrícula de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na “Educação Infantil houve um aumento de 56,6 pontos percentuais nesse indicador desde 2007, chegando a 84,2% das matrículas em 2016” (OBSERVATÓRIO, 2016). Nesse sentido, compreende-se, pelo aumento de estudantes com essas características nessa etapa de ensino, tratar sobre inclusão na educação infantil é uma discussão necessária, uma vez que estes/estas iniciam a construção dos conhecimentos formais nesta fase.

Este período é crucial para que as crianças com deficiência sejam matriculadas nas escolas regulares, pois além de ser a primeira etapa da educação básica, é também um período de desenvolvimento moral, social, cognitivo, motor, dentre outros, que complementa a educação familiar e social, conforme o Artigo 29 da LDB 9394/96 (BRASIL, 2013).

Portanto, a inclusão nesta etapa é importante, pois, com o início do desenvolvimento infantil, a partir da intervenção escolar e com a organização dos conhecimentos sistematizados, as crianças constroem olhares individualizados que podem ser excludentes, mas também podem ponderar as diferenças, conhecendo-as e aprendendo a conviver com elas.

O contato delas com diferentes saberes acontece na Educação Infantil de forma intencional quando os/as

---

<sup>23</sup> O caput do artigo 58 apresenta a seguinte redação: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2013)

educadores/as utilizam vários instrumentos e ações que fazem com que as crianças consigam apreendê-los ou iniciar o contato com eles [saberes]. Geralmente aprendem por meio do brincar, da ludicidade, das interações sociais; cada uma à sua maneira e em seu tempo. Logo, a inclusão nesta etapa pode ser relevante para que a criança com deficiência, que também está em fase de descobertas, possa realmente se sentir pertencente ao grupo da escola comum, compartilhando experiências.

Na infância, a inclusão é um processo que requer estudos, reflexões e debates, pois muitas escolas ainda estão arraigadas a conceitos restritos, os quais concebem apenas a socialização dos/as estudantes. E ainda realizam um trabalho pedagógico que apenas os/as integra ao sistema escolar, sem promover, muitas vezes, a aprendizagem deles/as, e muito menos o compartilhamento de seus conhecimentos, sendo necessário identificar, mais do que as limitações, as potencialidades que possuem.

Em um paradigma integracionista, o/a discente tem que habituar-se às demandas da escola, já que esta, muitas vezes, não se disponibiliza a repensar seu trabalho, com base nas necessidades dele(a), sendo muitas vezes excluído/a, promovendo assim, uma “eliminação adiada”<sup>24</sup> (FREITAS, 2007, p.973).

Assim como as demais pessoas, aquelas que têm deficiência, muitas vezes têm o direito à educação, garantido pela Constituição de 1988, impedido de se efetivar, como reza o artigo 205:

---

<sup>24</sup> A eliminação adiada refere-se à permanência dos/as estudantes na escola durante algum tempo, postergando sua eliminação e realizando-a em outro momento mais oportuno.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, todas as crianças, independentemente de suas singularidades, têm o direito ao desenvolvimento completo, o que, conseqüentemente, auxiliará em seu bom desempenho nas próximas etapas de escolarização.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é

Um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010).

Em uma perspectiva sociocultural, as relações sociais dos sujeitos ao longo das interações constroem aprendizagens e definem as posturas e os valores éticos (VYGOTSKY, 1994). Portanto, elas são um componente essencial que estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças com ou sem deficiência. Quando acontecem com qualidade, estas conseguem internalizar os instrumentos e signos em suas ações cotidianas, construindo aprendizagens com sentido.

A interação ocorre constantemente e de maneira mais evidente na infância, porque as crianças estão em fase de descobertas e aprendem a interagir com outros sujeitos e com novos meios sociais, aos quais vão se adaptando de acordo com seus valores e compreensão de mundo. Assim, desconstruem paradigmas, adquirem novos conhecimentos e estabelecem novas relações que contribuem como possibilidades de se desenvolverem, independentemente de suas dificuldades.

Contudo, muitas vezes, a criança é considerada por algumas instituições escolares como um ser que não pensa e que precisa apenas receber o conhecimento já pronto. Nessa perspectiva, a deficiência é vista como um entrave que impossibilita a criança em sua aprendizagem, pois ainda existem alguns profissionais da educação e da saúde que a tratam (deficiência) como um limitador. Isso porque, historicamente, a concepção predominante de deficiência esteve ligada às ineficiências do ser humano.

Há diferentes concepções em relação a ela, de acordo com a abordagem. Conforme Diniz (2007, p.34), o modelo médico a compreende como uma restrição, pois, nessa perspectiva, “deficiência significa as limitações funcionais nos indivíduos causadas por lesões físicas, sensoriais ou mentais”. Assim, é entendida como um prejuízo das funções consideradas normais.

A segunda abordagem fundamenta-se em um viés social. Nesta, a deficiência é analisada em sua relação com o meio, uma vez que pode se tornar uma barreira para as pessoas com deficiência. Torna-se relevante refletir se a lesão impossibilita a atuação dos seres humanos ou se é a conjuntura social que segrega e exclui aqueles/as que têm algumas características específicas (DINIZ, 2007).

A forma como a deficiência é compreendida interfere no processo de inclusão, às vezes de maneira positiva, quando há entendimento sobre o outro, mas também de maneira negativa, principalmente quando há preconceito, o que dificulta a interação da pessoa com deficiência na sociedade.

Tais concepções acabam por limitar o trabalho com as crianças porque repercutem no modo como estas são percebidas e/ou o que se espera delas quanto à capacidade intelectual, desenvolvimento de modo geral, projeções para a sua vida escolar, dentre outras.

Outro ponto relevante, que impacta na forma como as pessoas lidam com as deficiências, são os estereótipos, que caracterizam apenas as dificuldades e as limitações, criando mecanismos de exclusão. Segundo Werneck (2004, p.2), “A maioria das dificuldades enfrentadas pelas [Pessoas com Deficiência] PCD é o resultado da forma pela qual a sociedade lida com as limitações e as lesões físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas de cada indivíduo”. Desse modo, muitas dificuldades enfrentadas pelas crianças com deficiência são frutos de aspectos externos, sociais, de exclusão de uma sociedade normalizadora, e não de características biológicas.

Esses fatores também estão relacionados às desigualdades socioeconômicas, pois, muitas vezes, esse grupo social não tem condições de ter acesso aos bens culturais, sociais, educacionais, de lazer, dentre outros, disponíveis apenas para uma parcela dos indivíduos, mas imprescindíveis para a aprendizagem humana.

Compreende-se que aprendizagem é um processo constante na vida do ser humano. Desde o nascimento até a velhice, as pessoas vivenciam situações e experiências que ao longo do tempo culminam em diferentes saberes. Por meio deles, elas internalizam os conhecimentos existentes na

sociedade em que estão inseridas e gradativamente vão ampliando suas formas de lidar com o mundo.

Conforme Davis e Oliveira (1994, p.20), ela “é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos (...)”

Sendo assim, a aprendizagem das crianças com deficiência na Educação Infantil requer a intervenção por parte do/a professor/a, por meio do uso de mediadores simbólicos (signos e instrumentos culturais). Nesse sentido, o/a docente atua estimulando e auxiliando as crianças na concretização do processo de apropriação, e é por meio dele/a que as atividades adequadas para a produção dos conhecimentos muitas vezes são realizadas. Sendo assim, o papel docente é o de favorecer o contato da criança com o objeto de conhecimento para que ela possa apropriar-se da cultura humana, uma vez que ela não ocorre de modo espontâneo. “Embora em tais objetos [da cultura] estejam encarnados os modos de ação e as faculdades humanas historicamente elaboradas, é necessária a mediação de outros homens para que se concretize o processo de apropriação” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.171).

Porém, o/a docente não deve assumir apenas a função intencional de direcionar a criança ou de ajuda-la nas tarefas cotidianas. É preciso assumir um papel de problematizador/a, que a impulse na transposição e superação de seus desafios, tendo ela deficiência ou não. Por isso, pretende-se verificar como as professoras pesquisadas entendem sobre aprendizagem e deficiência, assim como o que fazem para que as crianças com deficiência aprendam.

## **Procedimentos metodológicos: o percurso da pesquisa**

Esta pesquisa constitui-se de uma abordagem qualitativa, possibilitando que as reflexões e as análises dos dados sejam realizadas de maneira dialógica. De acordo com Minayo (2005), este tipo de pesquisa fundamenta-se pela análise dos interesses, motivações, comportamentos, dentre outros, que não se reduzem à identificação de variáveis, exigindo do/a pesquisador/a compreensão do fenômeno que pretende estudar.

Para a análise da temática, realizou-se, primeiramente, um levantamento bibliográfico em artigos e livros, sobretudo acerca da inclusão na educação infantil, os conceitos de deficiência e aprendizagem. Posteriormente, realizou-se a leitura de documentos oficiais, legislações e orientações, como o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

As leituras contribuíram para empreender o estudo acerca do tema, pesquisando-o com as professoras de creches e escolas de Educação Infantil da cidade selecionada. No período de realização da pesquisa, a rede municipal contava com 13 (treze) escolas que atendiam à educação infantil de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, segundo dados informados pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer da cidade. Apenas 3 (três) dessas escolas se destinavam às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. Além dessas instituições, havia 8 (oito) creches de cunho filantrópico.

Para a obtenção de dados sobre o objeto desta pesquisa, elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturada contendo 15 (quinze) questões discursivas para as docentes. As questões foram organizadas em 5 (cinco) perguntas sobre o perfil

profissional e pessoal delas, 5 (cinco) perguntas sobre suas concepções, 3 (três) perguntas sobre experiências, métodos e desafios na aprendizagem da criança com deficiência e 2 (duas) sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares das crianças com deficiência na educação infantil. Para a elaboração deste texto, não se considerou as últimas perguntas, que se referiam ao processo de aprendizagem dos conteúdos das crianças e as diferenças percebidas em relação às crianças sem deficiência, tendo em vista o foco delineado.

As 5 (cinco) professoras de educação infantil participantes da pesquisa foram selecionadas por terem atuado ou atuarem com crianças que têm deficiência. Elas foram denominadas por P1, P2, P3, P4, P5 para que suas identidades fossem preservadas. Salienta-se que as profissionais foram receptivas e se dispuseram a participar prontamente, porém se mostraram apreensivas quanto ao tema.

Os dados coletados são apresentados ao longo do próximo item, a partir de categorias, as quais foram descritas e analisadas separadamente. São elas: Perfil das professoras; Concepções de inclusão, deficiência e aprendizagem; e Experiências e metodologias para a aprendizagem da criança com deficiência.

### **Diálogo com as professoras: resultados obtidos**

A análise dos dados obtidos considerou o objetivo geral da pesquisa, que é identificar o que as docentes da educação infantil entendem por inclusão, deficiência e aprendizagem, assim como os objetivos específicos, refletir sobre a inclusão na Educação Infantil e verificar os recursos utilizados pelas professoras no processo de ensino de crianças com deficiência.

Procurando alcançar as finalidades deste trabalho, as informações foram organizadas de modo a fazer uma identificação das docentes e, posteriormente, refletir sobre suas percepções e conhecimentos sobre o tema.

## **Perfil das professoras**

Todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino. Como pontuado na Introdução desta pesquisa, sobre o perfil das/os docentes da educação infantil no Brasil, a quase totalidade é mulher (GATTI; BARRETO, 2009), e os dados desta pesquisa corroboram as informações nacionais.

A função assistencialista da educação infantil no Brasil consolidou-se com o estereótipo vinculado à presença feminina nessa etapa de ensino, como extensão da figura materna, limitando-a ao cuidado e não à educação. Por isso, a Constituição de 1988 contribuiu como fundamento legal para possibilitar mudanças nessa situação, tornando a educação infantil parte inicial da etapa básica (BRASIL, 1988), corroborada pela LDB 9394/96.

Ainda sobre o perfil, as 5 (cinco) professoras participantes da pesquisa possuem faixa etária entre trinta e quarenta e três anos de idade. Apenas uma não atuava na Educação Infantil, no período da pesquisa, pois estava na direção de uma escola. Quanto à formação acadêmica, ressalta-se que todas possuem ensino superior, sendo que quatro delas têm graduação em Pedagogia e uma em Ciências, com Licenciatura Plena em Matemática, mas possui Magistério.

Três professoras têm especialização, sendo que uma é na área de Tecnologia na Educação, uma em Educação de Jovens e Adultos e uma em Matemática. As demais não possuem, provavelmente, porque são iniciantes. Verifica-se, como já

exposto anteriormente, que se antes dos anos de 1980 não havia preocupação mais significativa com a formação dos/as docentes que trabalhavam na educação infantil, após esse período, o cenário começou a mudar, como é perceptível pelo próprio grupo entrevistado.

Atualmente, exige-se uma formação mínima para atuar na educação infantil e, legalmente, determina-se que seja necessário ter Normal em Nível Médio ou ser graduada/o em Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2009). Pontua-se, entretanto, que a possibilidade de lecionar com, no mínimo, o curso Normal abre brechas para uma formação que ainda está por se construir. Em relação ao grupo de docentes pesquisadas, identifica-se que, das três professoras com especialização, nenhuma delas tem uma formação específica em educação infantil após a graduação, mas todas têm curso de graduação.

O tempo de atuação profissional dessas professoras variava, no período da pesquisa, entre dois e vinte anos, sendo que três iniciaram a docência nos primeiros anos do ensino fundamental e, posteriormente, foram atuar na educação infantil; e duas delas já começaram nesta etapa de ensino.

Após obter informações sobre o perfil, questionou-se, com base nos conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada, o que as professoras entrevistadas entendiam por inclusão, deficiência e aprendizagem.

### **Concepções de inclusão, deficiência e aprendizagem**

As análises das entrevistas realizadas assinalaram visões aproximadas quanto inclusão e deficiência. De modo geral, as professoras entendem inclusão como a entrada das crianças com deficiência nas escolas regulares, sendo recebidas com

condições para se desenvolverem e aprenderem com as outras que não têm deficiência.

Como afirmou P4 (2016), “inclusão é quando o indivíduo inserido na escola ou em qualquer outro espaço tem as mesmas condições de desenvolvimento”. Ao dialogar com o referencial teórico, verifica-se que incluir não é só matricular, é possibilitar que a pessoa com deficiência ou outra diferença, que requeira a educação especial, compartilhe e faça escolhas, desenvolvendo-se com condições de acesso, permanência e aprendizagem. Incluir significa que os/as estudantes compartilham das aprendizagens, dos conhecimentos, das interações, do convívio na escola e, principalmente, na sociedade. Eles/as precisam fazer parte do processo de escolarização e inserir não garante que isso ocorra; por isso, a necessidade de “mesmas condições de desenvolvimento”, conforme destaca P4 (2016).

Quanto às concepções de deficiência, percebeu-se que a maioria das docentes ressaltou, em seus relatos, que esta é uma limitação, uma dificuldade ou uma característica que a criança tem. Observa-se que tais concepções vão ao encontro do modelo médico analisado por Diniz (2007), pois a deficiência é considerada uma restrição.

A professora P3 (2016) destacou que “Eu tenho deficiência como um tipo de limitação que a criança, o aluno no caso tenha”. P5 (2016) afirmou que “deficiência é aquela pessoa que não consegue realizar todas as atividades, assim de acordo com o ser humano ‘normal’, que tem alguma dificuldade, que é às vezes motora, psíquica”; P4 (2016) disse que “deficiência é uma dificuldade motora, física ou psíquica”. Apesar de algumas afirmarem em suas respostas que a deficiência não impossibilita o desenvolvimento de outras habilidades, desde que sejam estimuladas, identifica-se uma perspectiva que ainda

responsabiliza o biológico como um demarcador de (im)possibilidades.

Na compreensão da professora P5 (2016), a deficiência é uma anormalidade, pois, segundo ela, o/a discente não consegue realizar as atividades ditas “normais”. A partir dessa afirmação, questiona-se: O que é normal efetivamente? Como enquadrar sujeitos históricos, como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), em padrões?

Entretanto há respostas destoantes, pois a professora P2 (2016, sic) relatou que:

Eu tenho um olhar mais social, porque a gente vê a deficiência mais como limitação, que a criança ou que o ser humano tem, mas que ao mesmo tempo não impossibilita ele de desenvolver outras habilidades, né. Então, não é só aquela limitação física ou intelectual.

Essa perspectiva se aproxima ao modelo social da deficiência, também abordado por Diniz (2007), entendendo-a como uma construção histórico-social, na qual a sociedade cria barreiras que impossibilitam a participação plena das pessoas com essa característica.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao grupo das pessoas com deficiência. Nos relatos das professoras P4 (2016) e P5 (2016), elas restringem às limitações motora e psíquica, não se referindo às sensoriais, como é o caso da surdez e da deficiência visual.

Em relação à aprendizagem, as professoras relataram que ela é uma “evolução do aluno quanto aos objetivos propostos nas atividades, uma troca de saberes ou o aprender de certos conhecimentos”. Não houve, contudo, uma conceituação mais

precisa e clara do que é aprendizagem, pois, de modo geral, as docentes apresentaram exemplos do que é aprender, mas não o conceito.

Eu acho que aprendizagem é isso: a evolução da pessoa a cada dia. A gente não pode reduzir, falar que criança não aprendeu. A pessoa não aprendeu dentro só dos conceitos escolares; a gente tem que ver ela primeiro, como era antes e como ela está, o que vai aprendendo. Acho que todo dia a gente está aprendendo. (P1, 2016, sic).

Eu vejo aprendizagem dessa forma, como uma troca com o outro; acontecendo de forma natural sem ser forçado. Porque quando parte da realidade e acontece de uma forma natural, ali está acontecendo um aprendizado. (P2, 2016, sic).

A aprendizagem é quando aprendemos alguma coisa, nós aprendemos de várias formas. Então aprendizagem é quando uma pessoa em um determinado momento aprende um conhecimento. (P4, 2016, sic).

Aprendizagem de um modo geral, é tudo aquilo que a gente aprende no dia a dia, no cotidiano, né. Então, tanto em casa, como na escola e tudo o que nós aprendemos, conhecemos, vivemos. (P5, 2016, sic).

Elas ressaltaram que o processo de aprendizagem acontece de várias formas, e em diferentes espaços, sobretudo pelas interações, tanto com as crianças sem deficiência, quanto com o(a) professor(a). Destacaram que essas relações são

importantes no desenvolvimento dessas crianças que, estimuladas pelo meio e pelas pessoas, conseguem superar suas dificuldades e desenvolverem suas potencialidades, aprendendo à medida que são ou estão preparadas.

É importante destacar que as concepções de aprendizagem expostas por algumas professoras são inconsistentes, mas parecem se aproximar do conceito de Davis e Oliveira (1994).

(...) a aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.20).

Ainda verifica-se, no depoimento da professora P4 (2016), que há confusão entre aprendizagem e conhecimento, uma vez que aquela é o processo de assimilação de experiências, enquanto este é a criação interna de condições para assimilar algo novo na relação entre sujeito e objeto, em um processo construtivo, de assimilação, acomodação e equilíbrio.

### **Experiências e metodologias para a aprendizagem da criança com deficiência**

Nesta categoria, identifica-se que as experiências em relação à aprendizagem das crianças com deficiência permeiam diversas situações e contextos. As professoras destacaram que a inclusão na educação infantil é muito importante,

principalmente por ser a primeira etapa da educação básica. No entanto, afirmaram não estarem preparadas para trabalhar com crianças que têm deficiência.

A professora P2 (2016) destacou que não se sente em condições porque saiu a pouco tempo da Universidade, e não tem subsídios para uma prática inclusiva, pois teve apenas duas disciplinas ao longo do curso que abordaram reflexões e informações sobre inclusão. Ressaltam-se alguns relatos das docentes:

A gente percebe que só estudar, e você aprender e saber que existe os tipos de deficiências não é suficiente, não é estar preparada. Eu acho que é um processo essa preparação. A partir do aluno que você recebe, você tem que ser preparada para aquele determinado aluno. Não posso negar que você entender a inclusão e compreender já é um passo pra você estar preparada, mas o aluno que você recebeu, você tem que preparar naquela especialidade daquele aluno. (P3, 2016, sic).

Não. Porque, assim no teórico que a gente ouve, que a gente faz nas capacitações, que a gente já aprendemos quando formamos. Porque assim, na verdade, eu fiz o magistério na época, não dá uma base para você receber uma criança com deficiência. (P5, 2016, sic).

Neste contexto, percebe-se fragilidade na formação inicial e continuada que, em suas propostas pedagógicas, parecem não conseguir viabilizar uma formação básica para

os/as educadores/as, uma vez que as entrevistadas não se sentem em condições de incluir estudantes com deficiência, o que parece evidenciar o caráter mais teórico desses cursos formativos. Entretanto, evidencia-se também, um discurso comum de despreparo docente em relação à inclusão, que pode se tornar imobilizador quanto às ações efetivas por parte das professoras pesquisadas, ocasionando certa acomodação e justificativa para uma prática excludente.

Nessa direção, questionadas sobre as metodologias e os recursos didáticos utilizados com as crianças com deficiência, todas afirmaram que utilizam sempre a ludicidade, trabalham com o brincar, com jogos, música, o que contribui para a aprendizagem, principalmente, pelo uso das linguagens elencadas pelos eixos de trabalho na educação infantil, conforme destaca o RCNEI (1998).

A professora P3 (2016) afirmou que “Trabalhava com jogos e brincadeiras, músicas e contação de histórias. Acho que é isso. Sempre utilizava o concreto”. A P1 (2016, sic) afirmou que “(...) acho que mais pelo brincar e pelos jogos. Acho que era mais fácil para ela está aprendendo”.

Os jogos e as brincadeiras na educação infantil são recursos que propiciam a aprendizagem das crianças, sobretudo, para aquelas com deficiência. No entanto, é preciso ter objetivos claros quanto à sua utilização, assim como quais jogos e brincadeiras realizar. Se bem utilizados, tais recursos possibilitam o desenvolvimento de diversas capacidades, além de estimular competências importantes.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p.22) destaca que:

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem

também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Sendo assim, o brincar auxilia no desenvolvimento integral das crianças com e sem deficiência, contribuindo de modo específico para o estímulo cognitivo, além de proporcionar uma aprendizagem significativa para elas.

Com base na análise dos relatos das docentes, compreende-se que alguns dos desafios para a inclusão não permeiam somente as particularidades de cada criança, mas também se focalizam nas dificuldades do debate sobre o tema. Tais problemas são impactados pelas políticas públicas até então não efetivadas nas escolas regulares; as propostas pedagógicas, as quais muitas vezes não abordam um currículo que seja favorável para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as com deficiência, além de formações fragilizadas dos/as educadores/as que afirmam não serem ou estarem preparados/as para desenvolver um trabalho significativo.

Mendes (2006, p.402) afirma que “só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade do sistema e das escolas requer conhecimentos e práticas”. Portanto, a inclusão das crianças com deficiência na educação infantil, e nos anos posteriores, vai além das aprendizagens e necessidades individuais; ela requer um potencial em termos de recursos humanos e condições de trabalho nos ambientes escolares para que possa realmente ocorrer.

## Considerações finais

Esta pesquisa buscou identificar o que as docentes da educação infantil, de uma cidade do Triângulo Mineiro, entendem por inclusão, deficiência e aprendizagem. A partir do relato das professoras entrevistadas, refletiu-se sobre a inclusão nessa etapa de ensino e os instrumentos utilizados para que a aprendizagem das crianças com deficiência seja significativa.

A aprendizagem ocorre por meio das interações com as outras crianças sem deficiência, da relação professor/a-estudante, pois o/a docente é o/a profissional que deve realizar intervenções pedagógicas utilizando-se de instrumentos e mediadores, ampliando as potencialidades delas (crianças) e, principalmente, contribuindo para que superem os desafios enfrentados nas escolas regulares.

Existem outros fatores que também favorecem para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, dentre eles destaca-se a importância das metodologias que possibilitam que as crianças vivenciem o máximo de experiências, partindo de suas condições concretas de vida.

Desse modo, considerando a educação infantil como a etapa educacional que dá início às aprendizagens formais das crianças de zero a cinco anos, ressalta-se que a inclusão das crianças com deficiência neste período é de suma importância para o seu desenvolvimento cognitivo, porém os desafios encontrados para essa efetivação são muitos.

Destaca-se também que há ainda concepções restritas sobre deficiência e inclusão, não só das educadoras pesquisadas, mas também da sociedade de modo geral. Elas podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, pois, muitas vezes, dificultam a aquisição de conhecimentos acerca das práticas inclusivas nas escolas regulares por parte dos/as docentes, o que

consequentemente implica de forma negativa na aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, espera-se que novos estudos sejam realizados a partir deste tema, contribuindo assim, para reflexões e práticas pedagógicas que permitam a inclusão das crianças com deficiência no processo de escolarização comum, em qualquer etapa da educação básica.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1)>. Acesso em: 02 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acesso em: 01 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GATTI, B. A.; Barreto, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Serie formação de professores).

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros passos).

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, out.2007, n.100 - Especial, p.965-987.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano Escolar).

MARTINS, L M.; DUARTE, N.(Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.103-4. Disponível em: <

<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2006, v.11, n.33, p.387-405.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995. Disponível em: <<http://asiuqsep.blogspot.com.br/2013/04/pesquisa-qualitativa-as-vezes-queremos.html>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

OBSERVATÓRIO do PNE. **Trocando em miúdos**. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

P1. Inclusão: reflexões sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares de crianças com deficiência na educação infantil. 24 de maio de 2016. Entrevista concedida a Maria Izabel Dantas de Oliveira.

P2. Inclusão: reflexões sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares de crianças com deficiência na educação infantil. 25 de maio de 2016. Entrevista concedida a Maria Izabel Dantas de Oliveira.

P3. Inclusão: reflexões sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares de crianças com deficiência na educação infantil. 30 de maio de 2016. Entrevista concedida a Maria Izabel Dantas de Oliveira.

P4. Inclusão: reflexões sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares de crianças com deficiência na educação infantil. 30 de maio de 2016. Entrevista concedida a Maria Izabel Dantas de Oliveira.

P5. Inclusão: reflexões sobre a aprendizagem dos conteúdos escolares de crianças com deficiência na educação infantil. 04 de junho de 2016. Entrevista concedida a Maria Izabel Dantas de Oliveira.

RODRIGUES, David. Apresentação. p. 9-14. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: dozes olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em: <<https://cristianopalharini.wordpress.com/2011/04/20/a-formacao-social-da-mente-vygotsky-livro-download/>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

WERNECK, C. Modelo médico x Modelo social da deficiência. **Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde**/ Escola de Gente. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004. p. 16 -20. Disponível em: <<http://libras.dominiotemporario.com/fsh/modelomedicomodelo-social.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO  
DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
ITUIUTABA -MG:  
limites e possibilidades**

*Isadora Cristina Dutra  
Lucia de Fátima Valente*

**Introdução**

O direito à Educação Infantil em nosso país é fruto de lutas sociais. Tal etapa percorreu um longo caminho para ser entendida como parte da Educação Básica, sendo por muito tempo responsabilidade exclusiva de instituições privadas e filantrópicas, que protegiam as crianças abandonadas e em situação de risco. A educação dessa etapa caracterizava-se pela assistência e proteção. Atualmente, garantida pela Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 vigentes, tal etapa ainda encontra desafios, uma vez que a inserção das crianças em instituições nem sempre materializa tal direito, pois, o número de crianças por sala, a falta de material didático, a limitação na formação inicial de algumas professoras bem como carência de incentivo à formação continuada, organização do espaço físico e outras questões, influenciam diretamente na qualidade da educação ofertada. A realidade aponta que a prática limita-se na maior parte do tempo ao cuidado, o que aproxima a educação infantil do século XXI às características de tal etapa em sua origem.

Nessa perspectiva, o presente artigo visa compreender em que medida as políticas municipais têm garantido o direito à

educação infantil no município de Ituiutaba desde a aprovação do Plano Decenal Municipal de Educação (PDME 2015/2025). Para alcançar os objetivos propôs-se uma pesquisa de cunho qualitativo, contando com a pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise das leis e programas do governo federal e municipal, além de dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Ituiutaba.

O texto está estruturado de forma a apresentar a introdução, três seções e as considerações finais. A primeira seção tem como objetivo apresentar a partir da legislação, como o direito à educação infantil se faz presente no ordenamento jurídico nacional; a segunda analisa o Plano Municipal de Educação, suas metas e estratégias para a Educação Infantil; na terceira seção, apresenta-se os dados relativos à educação infantil no município. Por fim, serão apresentadas as considerações acerca do estudo realizado.

## **O direito à educação infantil no Brasil pós Constituição Federal de 1988**

Para entender como a educação pública e o direito à educação vêm se constituindo no nosso país, é fundamental revisar como o direito vem se construindo historicamente. A educação, apesar de fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, nem sempre se constituiu parte dos direitos humanos e por anos, foi restrita a um determinado grupo de pessoas, agravando a desigualdade social.

A educação é abordada nas Constituições Federais de diferentes formas. Em 1824 Dom Pedro I promulga a primeira Constituição. Neste momento o País é marcado pela recente Independência e busca por uma sociedade autônoma. Mesmo havendo discussão sobre educação nacional e projetos para esta

desde 1822, nessa Constituição foi reservado apenas um artigo para o tema, o que evidencia o pouco interesse pela educação. Destaca-se no texto do referido ano, a menção da gratuidade no ensino primário, fator desconsiderado na seguinte de 1891. (VIEIRA, 2007).

Quase setenta anos depois, o país vive um momento contraditório, os interesses políticos estão desde essa época à frente da educação, a Constituição de 1891 traz referências quanto a laicidade, bem como a divisão entre os poderes. É neste momento, que segundo Vieira (2007) inicia-se ou torna-se legal a ‘dualidade dos sistemas’, que estende-se até os dias de hoje. Em 1934 o país vive momentos positivos na política com surgimento de novos partidos e representantes na luta por reformas sociais e econômicas. Quatro anos após a criação do Ministério da Educação e da Saúde aprova-se a nova constituição, com 17 artigos dedicados à educação, que apesar das discussões do escolanovismo, mantêm a estrutura geral da carta anterior. A autora destaca a atribuição ao financiamento da educação, que pela primeira vez é vinculado à receita.

A constituição de 1937 apresenta retrocessos consideráveis no campo social e educacional, com caráter centralizador e dualista, a educação pública, profissional, voltada ao trabalho e vocação é destinada aos pobres e o texto se omite em relação às demais modalidades de ensino. A gratuidade do ensino é comprometida e vinculada a parceria com os mais favorecidos, reforçando a ideia de que a educação pública é exclusivamente para os pobres. A ambiguidade do texto em relação ao ensino religioso, desencadeia a prática obrigatória do ensino religioso do catolicismo no país e escolas confessionais.

O país vive no início dos anos de 1940 um recente processo de redemocratização que desencadeia na educação

traços contraditórios entre o liberal e conservador, segundo Vieira (2007) tais características são resultado do conceito de democracia limitada que influencia diretamente a criação da Constituição de 1946.

No campo educacional, 'é estabelecida a competência da União para "legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional" (art. 5º, XV)'; ressurgem também no texto, a educação pública como direito de todos, mas não relaciona este ao dever do Estado para com a educação. Apesar da laicidade não ser garantida nas escolas oficiais, o texto avança quando aponta que o ensino religioso se dará de acordo com as crenças de cada um.

No tocante aos recursos financeiros e deveres dos entes federativos destaca-se na constituição de 1946 a:

[...] vinculação de recursos para a educação, estabelecendo que a União deva aplicar nunca menos de 10% e Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes de impostos na "manutenção e desenvolvimento do ensino" (art. 169). Ainda em matéria financeira, é de se observar que a União deve colaborar com o desenvolvimento dos sistemas de ensino, prestando "auxílio pecuniário", que, no caso do ensino primário, "provirá do respectivo Fundo Nacional (art. 171, parágrafo único)" (VIEIRA, p. 301).

Em 1964, a partir do golpe militar, o país vivenciou a ditadura civil militar que durou 21 anos. Esse período caracterizou-se pelo alinhamento da economia nacional ao padrão de desenvolvimento capitalista em vigor nos anos 1960 e 1970. A nova constituição foi aprovada três anos depois e

muitas reformas marcaram a educação nesse processo, dentre elas, a reforma do ensino superior, reforma da educação básica e a reforma universitária.

Destaca-se também que no art. 8º são adicionadas atribuições referentes aos planos nacionais de educação, bem como o papel da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e o ‘dever do Estado’ para com a Educação, com intuito de legitimar o controle sobre as massas.

Sobre o financiamento o texto aponta retrocessos consideráveis, se omitindo em relação ao papel da União, que havia sido garantido na constituição anterior, mas permitindo a intervenção do Estado no município que não cumprir com os 25% de investimento para com a educação. Desencadeando e reforçando as desigualdades no acesso e direito à educação no nosso país.

Em um período de luta pela redemocratização após a queda do governo militar, aprova-se a constituição de 1988, que aponta e reforça fatores consideráveis em relação a educação.

Segundo Horta (1998, p. 6) a educação ‘[...] apesar de sua grande importância, incorporou-se com grande atraso ao seletor grupo dos direitos humanos, por meio de um processo lento, ambíguo e contraditório.’ Apontada na Constituição Federal como direito social: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer; a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição.”

O autor ainda destaca, a relação entre a obrigatoriedade do ensino e o direito a educação, bem como as características restritas e elitistas com que o tema é tratado nos documentos oficiais de maneira que o Estado, adiasse cada vez mais a sua responsabilidade na garantia da Educação:

“A educação , direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” reforçando na Constituição de 1988 a primeira menção do dever do Estado para com a educação na constituição de 1969, o que segundo Horta (1998, p. 25) ‘[...] fecha o círculo em relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 1930.’

Na mesma carta constitucional, é prevista a elaboração de três documentos oficiais fundamentais para a discussão de tal tema: o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Emenda Constitucional Nº 14 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Aprovada em 1990, a Lei 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente, no capítulo IV ao tratar do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer como dever do Estado:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 1990).

O documento aponta a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e o atendimento nas creches e pré-escola às crianças, ampliando o atendimento da educação básica que será revista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. É neste último documento, que a educação básica como direito subjetivo bem como o dever e responsabilidades do Estado na oferta da educação pública são resgatados no art. 4 para uma discussão:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; [...] (BRASIL, 1996)

Para Cury (2008), um tema de suma importância para materialização de alguns direitos sociais e do acesso a cidadania, ‘A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.’ (CURY, 2008, p. 294).

Nesse sentido, a menção do conceito educação básica no documento, é um avanço significativo no âmbito legal e judicial, o que implicaria um novo posicionamento na garantia e efetivação de tal direito.

Sobre o reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica, a Emenda Constitucional 59/2009, convertida na Lei 13.796/2013, que altera o Art. 208 da Constituição Federal, garante o atendimento às crianças a partir dos 4 anos de idade, reconhecendo a educação infantil como parte da educação básica. Cury (2008) ainda destaca que a Educação Infantil, é vista e entendida como a ‘raiz’ da educação, enquanto o ensino fundamental o tronco e o ensino médio o acabamento. Sendo assim, tal etapa faz parte da educação básica e é fundamental para a garantia de direitos sociais e exercício da cidadania.

Porém, apesar das discussões sobre o a educação como direito de todos se iniciar no Brasil na década de 1930, ainda no século XXI se discute tal direito e cria-se novas leis e projetos de âmbito nacional e regional numa tentativa de materialização de tal direito.

O final do século XIX foi um marco para a concepção de criança. Discussões no mundo todo questionaram sobre a criança de maneira geral, sobre suas características e a importância da educação nessa etapa. A educação neste período, era responsabilidade nas classes menos favorecidas, da família e nas famílias de condições superiores, das amas de leite e funcionários domésticos.

Segundo Silva (2009), o início de tal etapa têm características bastante peculiares, para atendimento exclusivo de crianças pobres e abandonadas, feito por entidades filantrópicas e particulares, ao Estado nesta época, cabia o papel de fiscalizador de tais instituições.

Com os efeitos do capitalismo, surge a necessidade de uma instituição que abrigasse as crianças oriundas das famílias do proletariado enquanto estas desenvolviam suas funções produtivas. Com muita luta, em 1889 foi instalada no Rio de

Janeiro a primeira creche e em 1943 as empresas foram obrigadas a dispor de tal espaço para atender aos filhos e filhas das mulheres que trabalhavam.

O direito à Educação Infantil em nosso país se voltava em um primeiro momento, aos direitos das mães que necessitavam de um espaço para abrigar suas crianças, enquanto desenvolviam suas atividades produtivas para o mercado capitalista.

Nesse sentido, a Educação Infantil percorreu um longo caminho para ser entendida como parte da Educação Básica, sendo por muito tempo responsabilidade exclusiva de instituições privadas e filantrópicas, que protegiam as crianças abandonadas e em fatores de risco, tal etapa tinha características exclusivamente assistencialistas e protetivas.

Em 1988, com a Constituição até hoje vigente em nosso país, a Educação Infantil passa a ser direito de todas as crianças: ‘IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;’ (BRASIL, 1988) cabendo ao Estado financiar tal etapa, e à família inserir suas crianças na escola.

Silva (2008) afirma que a constituição de 1988 é um avanço para educação infantil, pois rompe com os ideais assistencialistas e de amparo, reconhecendo a criança como ser de direitos que devem ser garantidos pelo Estado e pela família.

Andrade (2010) evidencia a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na formação dos sujeitos e a importância de tal etapa no favorecimento do pleno desenvolvimento das crianças. Pois até então, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971 faziam apenas uma breve menção a tal etapa. A LDB 9394/96 dispõe na seção II de artigos referentes à tal etapa, assumindo sua importância para a vida da criança e o direito que esta tem à educação:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, p. 11).

Apesar dos referidos avanços legais e conceituais, o direito a tal etapa da educação básica ainda não se materializou, os avanços legais por vezes são impedidos pois não são acompanhados de políticas públicas eficientes, na garantia de implementação de tais direitos.

Assim, o direito à educação só se concretizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos Poderes Públicos no sentido de torná-lo efetivo e da capacidade da sociedade civil se organizar e se mobilizar para exigir o seu atendimento na justiça e nas ruas e praças, se necessário (HORTA, 1998, p. 10).

Ainda segundo o autor, tal direito está relacionado com a obrigatoriedade escolar, já que esta segunda só será possível com efetivação do direito à educação:

Estabelece-se, assim, uma relação direta entre educação e cidadania, definida esta última como garantia de direitos civis e políticos. Pois que de todos se exige que mandem seus filhos, pupilos ou dependentes à escola, é mister que hajam escolas ao alcance de todos, e daí para o Estado o dever de criar, a expensas suas, e onde não houver, estabelecimentos em que a instrução se distribua gratuitamente, porque nem todos podem pagar mestres, e nem há impor despesas a quem não pode fazê-las (HORTA, 1998, p. 13).

Para tanto, faz-se necessário a efetivação dos direitos civis, políticos e conseqüentemente da educação para que o direito à cidadania seja atendido, este está vinculado, apesar de não ter surgido no mesmo momento histórico, aos demais direitos sociais. A efetivação do direito à educação dialoga com o investimento, visto que mudanças demandam custos e na educação, como um dos principais setores sociais, são significativos e necessários.

A educação infantil foi colocada em segundo plano também na área do investimento, apesar da Constituição Federal de 1988 garantir que esta era dever do Estado. As políticas neoliberais implementadas no país no início dos anos 1990 atingiram diretamente tal etapa, a diminuição dos gastos públicos que atingiram a educação no país foi ainda mais relevante na educação infantil:

[...] se a lei estabelecia os direitos, os custos pagos pela sociedade através dos impostos e gerenciados pelo poder público foram considerados elevados. Num contexto de

ajustamento e reformas econômicas baseadas na diminuição do Estado, na desregulamentação e diminuição dos gastos públicos típica dos anos 90 do século XX, a educação infantil viu-se relegada a um plano secundário (JESUS, 2008, p. 283).

O processo descentralizador supracitado legitimou a isenção dos estados na participação dos custos como previa a Constituição de 1988, os dados referentes às matrículas em tal etapa no ano de 2005 demonstram como tais políticas atingiram a educação infantil, visto que os municípios se encarregaram de 97% na responsabilidade nas matrículas enquanto os estados apenas 3,0%. Diante desses dados, fica evidente que a universalização e expansão da educação infantil fica comprometida e limitada, apontando mais um retrocesso na luta pela educação básica pública.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (Fundef) Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 apesar de representar um avanço legal no atendimento do ensino fundamental excluía a educação infantil, além de sobrecarregar também os municípios que colocavam tal etapa em segundo plano.

Para atender à educação básica é aprovada a Lei nº 11.494 em 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (Fundeb), o que significa mais um avanço legal para a educação infantil e demais etapas e modalidades, como aponta Jesus (2008):

A proposta de organização do Fundeb tem como base o período compreendido entre

2006 e 2019, uma duração de quatorze anos. Ele abrangerá a educação infantil (creches e pré-escola), o ensino fundamental, o ensino médio, a EJA e a educação especial, que não foram contemplados na criação do Fundef (p. 289).

Apesar da inclusão da educação infantil se constituir em um avanço legal, os antagonismos presentes no Fundeb apontam limitações e os recursos não são suficientes para atender a educação infantil, segundo Bassi (2011):

[...] embora o aumento da complementação da União tenha elevado significativamente o patamar de gasto educacional das redes municipais e estaduais nos estados mais pobres, esta ainda é insuficiente diante da permanência, como se verá adiante, de marcantes desigualdades inter-regionais e do baixo patamar de gasto por aluno (p. 120).

Ao tratar da desigualdade entre os municípios o referido autor também assinala que o papel da União é fundamental no atendimento às creches públicas que não são contempladas pelo Fundeb, visto que por vezes buscam na filantropia o atendimento às creches, pois desse modo podem oferecer apenas um apoio financeiro a estas.

Sobre o Custo Aluno-Qualidade, mecanismo proposto na Campanha Nacional Pelo Direito à Educação que prevê os valores que o país deveria investir por aluno ao ano em cada etapa e modalidade da educação básica pública, o autor destaca que este custo por aluno nas creches seria 2,4 vezes superior aos das séries iniciais do ensino fundamental.

A omissão sobre a educação infantil no Fundef e a destinação de recursos às pré-escolas evidenciam o caráter neoliberal que atinge a educação no país e as fragilidades contidas nas legislações no que concerne a referida etapa e omissão total no atendimento nas creches.

É fundamental que se efetive uma iniciativa política da União em colaboração com os municípios, numa tentativa de ultrapassar o ‘mínimo’ necessário em tal etapa e principalmente que se elaborem políticas de estado, de maneira que a continuidade garanta que o direito à educação infantil se concretize.

### **Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba: metas e estratégias para a educação infantil**

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado após um longo período de discussão e interferências de diferentes grupos e representantes políticos, tramitando por quase 4 anos no congresso nacional, marcado por diferentes versões do texto que foi aprovado em 2014 no mês de maio e homologado em junho pela presidência da república.

A aprovação do PNE é resultado de lutas de uma parte da sociedade civil e política que buscava naquele momento a efetivação de direitos da Educação já conquistados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, por meio de políticas de Estado, numa tentativa de viabilizar a continuidade de processos até então interrompidos à medida que os interesses de grupos políticos comprometiam o acesso à tal direito. Segundo Barbosa (2014) a luta de interesses entre o público e privado têm influenciado historicamente o andamento das políticas públicas no país:

Nesse movimento, presenciaram-se, desde a década de 1930, interrupções, abandono, não efetivação ou secundarização das propostas contidas nas metas delineadas nas diversas versões de PNE por outros projetos, substituindo-se a pauta política. Tal descontinuidade caracteriza historicamente a educação brasileira, em que o PNE resultou em programas e ações com viés governamental e não como política de Estado (BARBOSA, 2014, p. 57).

Nesse sentido, a aprovação do PNE como uma política de estado potencializa os efeitos de tal documento e em parte reforça direitos já conquistados na CF e LDB.

Outro fator positivo em torno do plano é a participação da sociedade civil e mobilização social, bem como as discussões nas conferências municipais, regionais e estaduais que antecederam a Conferência Nacional de Educação de 2010 que foram fundamentais no processo de elaboração, discussão e aprovação do referido documento.

Dentre as 20 metas do documento, a Educação Infantil protagoniza a primeira, sendo:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE' (BRASIL, 2014, p. 9).

Tal meta apesar de já estar prevista na Emenda Constitucional nº 59, de 2009 é fundamental na garantia do direito e acesso à educação, destaca-se o quantitativo no atendimento de crianças de até 3 anos, que como aponta o documento é de 50%, o que legitima uma possível exclusão de 50% das crianças de tal etapa da educação básica. Diferente do que foi proposto em discussão na Conae/2010, que tendia a um atendimento progressivo.

As estratégias para cumprimento da meta, evidenciam e reforçam o modelo de colaboração entre União, Estados e Municípios já apontados na LDB. Nas estratégias fica evidente as responsabilidades do município no investimento, levantamento de dados, planejamento e formação dos educadores:

As metas de educação infantil, por exemplo, envolvem primordialmente o esforço municipal, porém, só serão atingidas com a contribuição das esferas estadual e federal. Financiamento, apoio técnico, diretrizes gerais, formação de professores, entre outros, são fatores imprescindíveis para a educação infantil, mas que não dependem, em grande parte, dos municípios. Portanto, os governos federal e estaduais têm compromisso com os municípios (BRASIL, 2014, p. 14).

Diante do exposto, torna-se evidente os papéis dos entes federativos, bem como a importância do apoio e ação dos governos federais e estaduais para com os municípios. Tal proposta é fundamental para efetivação de tais direitos nos municípios e estados mais pobres, que não têm condições de

manter a educação infantil e seus avanços sem auxílio do governo federal.

Valente (2017, p. 42) aponta que: ‘[...] para que os princípios e as metas do PNE se tornem realidade, é imprescindível que estados e municípios criem seus próprios planos em consonância com estes princípios e metas, bem como as diretrizes do Plano Nacional.’ A autora aborda a importância da elaboração dos planos estaduais e municipais de educação já que estes são fundamentais para que se atinja as metas do PNE.

O Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba-MG (PMDE), Lei nº 4.368 aprova no dia 17 de julho de 2015, traz no Art. 2º suas diretrizes:

Art. 2º São diretrizes deste PDME, em consonância com o PNE: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (ITUIUTABA, 2015, p. 1).

Destaca-se em nível municipal a tentativa de universalizar o atendimento escolar, já citado em outras leis e documentos em vigência anteriormente. A evidência na qualidade da educação ofertada também é reafirmada neste plano vinculando esta ao Produto Interno Bruto – PIB, o que deve ser observado já que alguns municípios não têm o rendimento necessário para manter a educação básica, fazendo valer neste caso a parceria com o Estado e Governo Federal por meio do regime de colaboração federativa proposto no PNE 2014.

Nesse sentido, é fundamental que os governos federais e estaduais se comprometam na ajuda aos municípios visando a qualidade, acompanhamento e melhorias necessárias para efetivação do direito educação.

Sobre a educação infantil, o Plano do município resgata na primeira meta em conformidade com o PNE ‘Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência desse PDME’ (ITUIUTABA, 2015).

Tal meta é fundamental no processo histórico de garantia do direito à educação infantil no país e no município, esta conta com 19 estratégias.

As estratégias 1.1, 1.2 e 1.3 tratam do processo de cadastro das crianças, avaliação da Educação Infantil ‘a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre

outros indicadores relevantes’ (ITUIUTABA, 2015) e sobre a oferta no atendimento educacional especializado.

As quatro estratégias seguintes são direcionadas aos profissionais da educação: evidenciando a importância da formação continuada, a ampliação do número de efetivos com habilitação específica na educação infantil, a exigência da habilitação dos gestores das instituições públicas e privadas (até o ano de 2020), a 1.6 evidencia e legitima a filantropia na educação do município quando aponta como estratégia ‘Garantir a possibilidade da atuação dos gestores que prestam serviços voluntários em entidades filantrópicas conveniadas da Educação Infantil, atendendo a legislação vigente (Lei do voluntariado – Lei N° 9.608, de 18 de fevereiro de 1998). Para Valente (2017), essa estratégia é preocupante, pois ressuscita as influências neoliberais para a educação muito presentes no final dos anos de 1990 quando se aprovou a referida Lei do Voluntariado, ou seja, ao invés de pensar em profissionais qualificados para atuarem como gestores/as, basta ter boa vontade. Assim, questiona:

Qual a concepção de educação infantil dos/as idealizadores do plano? Quem são esses profissionais que atuam de forma voluntária? Qual sua formação? Quais seus interesses? Qual o compromisso com a qualidade da educação? Dependendo da resposta à primeira questão, é possível inferir que não há necessidade de uma formação específica, visto que a concepção de educação é “cuidar”. Nessa lógica, as outras questões não fazem sentido’ (VALENTE, p. 51-52).

A estratégia 1.8 aponta a preservação das características da educação infantil nas três esferas ‘Preservar as especificidades da Educação Infantil nas redes pública, privada, inclusive filantrópicas, garantindo o atendimento a crianças de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam aos parâmetros nacionais de qualidade, visando à articulação com a etapa escolar seguinte’ (ITUIUTABA, 2015).

As questões sociais, os direitos na infância e dever do Estado entes federativos e órgãos governamentais para com a proteção e desenvolvimento integral das crianças, que são potencializados com a criação de condições de políticas de acesso e permanência das crianças na escola são reforçadas nas estratégias 1.9, 1.10, 1.11 e 1.12.

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado (CURY, 2008, p. 302).

Nesse sentido evidencia-se a importância da educação na construção de uma sociedade mais justa, bem como o papel fundamental que exerce numa sociedade democrática.

As estratégias 1.14, 1.15 e 1.18 tratam das garantias em torno de aquisição de materiais pedagógicos, construções de novas instituições, alimentação escolar, que segundo o documento devem atender as demandas de todas as crianças. Horta (1998) aponta que tal responsabilidade com a garantia e

manutenção da educação pública surge conseqüentemente quando o Estado obriga os responsáveis a manterem seus dependentes nas escolas:

Pois que de todos se exige que mandem seus filhos, pupilos ou dependentes à escola, é mister que hajam escolas ao alcance de todos, e daí para o Estado o dever de criar, a expensas suas, e onde não houver, estabelecimentos em que a instrução se distribua gratuitamente, porque nem todos podem pagar mestres, e nem há impor despesas a quem não pode fazê-las (HORTA, p. 13).

Na última estratégia o texto prevê a criação de um Conselho de Educação Infantil para acompanhar a execução das estratégias definidas no PDME com vigência de 10 anos a partir de 2015 e na estratégia 1.17 ‘a participação de professores na implementação e elaboração de propostas pedagógicas’.

Valente (2017) enfatiza a importância do acompanhamento para efetivação de tal direito:

‘[...] é essencial que a sociedade civil e os órgãos públicos, como o Ministério Público, por exemplo, acompanhem *pari passu* a implementação das políticas. Entre os mecanismos existentes e possíveis de serem utilizados para atingir esta finalidade, estão as audiências pública periódicas, os conselhos e fóruns da educação. O processo de acompanhamento permite avaliar as causas das dificuldades de cumprimento das metas e a criação de novas estratégias. Além

disso, os pesquisadores do campo da educação podem, por meio de seus estudos e pesquisas, contribuir com o monitoramento e avaliação dos planos, principalmente daqueles que estão mais próximos de seu contexto de atuação' (VALENTE, p. 42).

O Plano Municipal, apesar de apresentar um avanço legal no Município de Ituiutaba-MG apresenta algumas fragilidades. Vale ressaltar que seu período de elaboração e construção foi marcado assim como no Plano Nacional de Educação por discussões ainda muito conservadoras e limitadas sobre a educação básica e conseqüentemente da educação infantil, que apesar de estar presente na primeira meta do plano, este se contradiz no que diz respeito a oferta de tal etapa quando legitima a filantropia se abstendo em parte de sua responsabilidade na oferta de vagas e negligenciando na qualidade de educação ofertada a essas crianças nas instituições filantrópicas. Tais questões apontam a importância do prolongamento das discussões sobre a concepção de educação infantil no país, para materialização do direito das crianças à educação infantil, rompendo com a visão limitada de que tal modalidade é preparatória para o ensino fundamental ou apenas voltada ao cuidado.

### **O direito à educação no município de Ituiutaba: limites e possibilidades**

Em consonância com a estratégia 1.19 do Plano Decenal Municipal de Educação que propõe o acompanhamento e alcance da meta 1 por meio também das pesquisas, apresentaremos os dados referentes à implementação do direito à educação infantil na cidade de Ituiutaba-MG.

A tabela a seguir aponta dados disponibilizados pela secretaria municipal de educação da cidade de Ituiutaba-MG relativos ao acesso à educação infantil na cidade nas instituições públicas e filantrópicas:

*Tabela 1: número de crianças por série e comparação creches municipais x filantrópicas*

	Creches Municipais	Creches Filantrópicas
Berçário	68	144
Maternal I	97	364
Maternal 2	215	446
Pré 4	631	254
Pré 5	911	53

*Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Ituiutaba-MG (2017)*

Os dados em relação às creches surpreendem e evidenciam como o município ainda trata tal etapa. Mais que o dobro das crianças de 0 a 1 ano está nas instituições filantrópicas. No ano seguinte a diferença entre as instituições municipais e filantrópicas ainda aumenta, quase 75% dos bebês a partir de 1 ano são atendidos nas filantrópicas. No Maternal 2 os números continuam chamando atenção, pois novamente o dobro das crianças são atendidas também nas filantrópicas.

O número de crianças atendidas nas creches de instituições filantrópicas ainda é bem maior, o que aponta, a força do voluntariado na oferta da educação infantil na cidade de Ituiutaba-MG. Daí a importância de rompermos com a visão exclusivamente assistencialista da educação infantil, bem como discutirmos o papel do governo municipal no atendimento às crianças de 0 a 3 anos e acompanharmos como tal meta vem

sendo implementada, uma vez que esta prevê o atendimento de até 50% até o final da vigência do Plano. O que já aconteceu no Berçário e Maternal 2 no ano de 2017, ou seja, tal meta deveria visar a universalização no atendimento as creches também, ou o atendimento progressivo como foi proposto na Conae/2010, visto que tal etapa já alcança os 50%, como discute Barbosa (2014) também sobre o Plano Nacional da Educação:

A proposição central para a educação infantil no PNE 2014, expressa na meta 1, refere-se à ampliação do acesso, por meio da universalização da pré-escola e da expansão do atendimento em creches para no mínimo 50% das crianças de até três anos. A ampliação do acesso é condição indispensável para a conquista da qualidade na educação infantil e para a garantia do direito subjetivo à educação. A meta quantitativa para a creche, contudo, ficou aquém das indicações da Conae/2010, que visava à progressiva universalização do atendimento à demanda manifesta na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias (BARBOSA, p. 509, 2014).

Tal meta deveria compor o Plano Nacional de Educação, o que obrigaria os municípios, ao elaborarem seus Planos Municipais em consonância com o Nacional definirem como meta a universalização ou pelo ou menos, progressão no atendimento da educação infantil.

A meta ainda prevê a universalização até o passado ano de 2016 o atendimento às crianças da pré-escola, 4 e 5 anos. Como podemos ver na tabela, tal meta ainda não foi alcançada,

no Pré 4 mais de 20% das crianças estão nas instituições filantrópicas, apesar da abrangência ser considerável, não cumpre com a meta proposta. No Pré 5, os números são mais animadores para os defensores da escola pública, pouco mais de 5% das crianças são atendidas nas instituições filantrópicas, aproximando os números da meta.

Apesar da meta ser significativa, não significa um avanço legal. Barbosa (2014, p. 510) destaca que ‘A meta de universalização da pré-escola, apenas reafirma a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que determina a obrigatoriedade de matrícula na educação básica na faixa etária de 4 a 17 anos, a ser alcançada até o ano de 2016’, aparentemente o Plano Nacional e Municipal apenas reafirmaram cinco anos depois em nível nacional e um ano depois na cidade de Ituiutaba. Direitos conquistados e não implementados conforme preconiza a EC.

Sobre a demanda na cidade de Ituiutaba-MG, buscamos na pesquisa realizada pelo governo e disponibilizada no documentário que trata da exclusão escolar no país ‘Fora da Escola Não Pode’ os números referentes a educação infantil. Segundo a pesquisa, mais de 20% das crianças entre 4 e 5 anos estão fora da escola, 520 crianças. Ou seja, menos da metade das crianças da educação básica fora da escola, que totalizam 1646 crianças e adolescentes, estão em idade pré-escolar. Tais números são alarmantes e apontam a importância de continuarmos as discussões referentes ao acesso a tal etapa da educação básica e do direito de todos à educação para a sociedade:

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as

classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado (CURY, 2008, p. 302).

Dessa maneira, o direito à educação deve ser garantido desde a creche, considerando que a educação é um dos principais mecanismos de ascensão social, de democratização de uma sociedade, de cidadania, de politização dos sujeitos, devendo iniciar desde a educação infantil. Para tanto é necessário, iniciativa política na elaboração de leis que signifiquem avanços e não somente reafirmem direitos, bem como na implementação, na ação para efetivação dos direitos conquistados, além de mobilização social na luta e acompanhamento da efetivação dos atuais Planos e elaboração dos novos, visando o progresso da educação no nosso País, estados e municípios.

### **Algumas considerações**

O nosso país ainda encontra dificuldades significativas na efetivação das leis já elaboradas. Quando se trata da educação, tal processo parece ainda mais lento, visto que desde a Constituição Federal de 1988, em vigência, propõe-se melhorias para a educação atualmente não conquistadas. Pode-se dizer que as atuais leis não são voltadas à novas conquistas e melhorias, pois ainda reafirmam direitos já discutidos mas garantidos apenas nas leis. Apesar desses impasses, considera-se um avanço a inclusão da educação infantil como modalidade da educação básica, não obstante o lento processo, é um progresso.

O Plano Nacional aprovado pela Lei nº 13.005 de Junho de 2014, faz parte das novas leis para a educação que como citado, refirma questões antigas transformando-as em metas, considera-se fundamental a elaboração do plano, principalmente por este ter como prerrogativa a elaboração dos Planos Municipais de Educação, que também traçam metas e estratégias em nível local. Considera-se que tais planos seriam melhor aproveitados se apontassem metas mais ousadas voltadas à educação, avançando na conquista de direitos.

Apesar da Educação Infantil protagonizar a primeira meta do Plano Municipal Decenal de Educação de Ituiutaba/MG aprovado em 2015 pela Lei nº 4.368, não pode-se dizer que tal meta simbolize avanços na prática, pois é limitada no que se refere ao atendimento nas creches legitimando uma possível exclusão de 50% das crianças, bem como o não cumprimento do prazo que visava a universalização da pré-escola, que segundo o documento se daria até o ano 2016. A filantropia ainda atende quase metade das crianças nas instituições públicas, o que evidencia um aparente desinteresse voltado à qualidade da educação ofertada, já que nas instituições filantrópicas, a formação não é quesito obrigatório por lei no contrato dos profissionais.

Aponta-se que é fundamental que se desenvolvam pesquisas voltadas à qualidade da educação infantil na cidade, visto que a expansão das vagas não garante a qualidade da educação ofertada, que somente se efetivará com a formação inicial e continuada de professores/as, construção de novos espaços adaptados à todas as crianças, políticas públicas voltadas à inclusão, disponibilidade de materiais, limite no número de crianças por sala e compromisso do município com o financiamento e gerenciamento de tal modalidade da educação

básica, sendo estes temas fundamentais para a garantia do direito à educação infantil.

## **Referências**

ANDRADE, L. B. P. Direitos da infância: da tutela e proteção à cidadania e educação. In: ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 87-108.

BARBOSA, A. .; AMARAL, T. **A contribuição do estágio supervisionado na formação do Pedagogo**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Dezembro/2009. PUC.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. S.; SOARES, M. A..A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 07 out. 2017.

BASSI, M. E. **Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras**. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 142, p. 116-141, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos ; n. 67)

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, Congresso Nacional. v. 8. 1990. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm)>. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Brasília, MEC/SEMTEC. v. 14, n. 02, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 08 out. 2017

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 104, p. 5-34, 1998.  
ITUIUTABA. PDME – Lei nº 4.368. De 17 de Julho de 2015, **que aprova o Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba**. Disponível em: <<http://www.ituiutaba.mg.leg.lei-municipal/leis-ordinarias/ano-de-2015/lei-n-4.368/view>> Acesso em 02 nov.2017.

JESUS, W. F. O financiamento da educação infantil não é brincadeira de criança: entre ausência no Fundef e a insuficiência do Fundeb. **Revista inter ação**, v. 33, n. 2, p. 281-296, 2008.

SAVIANI, D. et al. **Sistemas de ensino e planos de educação:** o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, 1999.

SILVA, C. R.; LACERDA, C. S. O lugar da criança pequena na sociedade e o atendimento institucional à primeira infância. In: LIMA, Eneide Maria Moreira (Et al.). **Rede integrada de educação infantil:** o que aprender com a EduCriança? Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 57-70.

SILVA, E. B. da; FERREIRA, F. L. S.; BARIANNI, M. G. da S. Políticas públicas nacionais para a primeira etapa da educação básica. In: BRASILEIRO, N. F. G. do; VELANGA, T. C. (orgs.). **Reflexões e sugestões práticas para atuação na educação infantil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 23-36.

VALENTE, L. F. O direito à Educação Infantil de qualidade no Plano Nacional de Educação e sua interface com o Plano Municipal de Educação de Ituiutaba. In: SILVA, Fernanda Duarte Araújo; SOUZA, Vilma Aparecida de; **Educação Infantil:** docência, gestão saberes e práticas educacionais. Uberlândia, MG: Regência e Arte Editora, 2017. p. 41-55.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** v. 88, n. 219, 2007.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: da meta 1 do PNE (2014-2024) à Base Nacional Comum Curricular**

*Leonice Matilde Richter*

### **Introdução**

As políticas públicas voltadas à Educação Infantil são recentes no país e, em parte, retratam a resistência e luta para atender às demandas e necessidades, sobretudo, das crianças e famílias da classe trabalhadora. Tal movimento foi impulsionado e relacionado a um momento mais amplo de ações e manifestações sociais em prol da abertura política na década de 1980. Nesse processo, a Educação Infantil obteve importante repercussão na Constituição Federal de 1988, que a reconheceu tanto como direito subjetivo da criança ao delegar, no Art. 208 (IV), o dever do Estado em garanti-la em creches e pré-escolas para crianças de até cinco anos de idade (Redação da Emenda Constitucional n. 53, de 2006), quanto como direito dos/as trabalhadores/as urbanos/as e rurais (Art. 7º; Redação da EC n. 53).

O resultado do processo histórico que envolveu os movimentos comunitários de mulheres, trabalhadoras/es, pesquisadores/as, entidades e profissionais da educação em defesa da educação e cuidado da criança pequena, segundo Kramer (2002), requer, ainda, um sério esforço no sentido de consolidar tais conquistas legais, mas, também, em garantir que as políticas públicas respeitem a visão da criança como cidadã, criativa, pessoa social, produtora da cultura e da história, ao

mesmo tempo em que é constituída na história e na cultura contemporâneas a ela.

Nos anos seguintes à Constituição Federal de 1988, esse direito foi reafirmado no Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e delineado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), na qual a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica como primeira etapa, seguida pelos Ensinos Fundamental e Médio. Ainda na década de 1990 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), como base na orientação do trabalho com as crianças pequenas e, mais recentemente, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (MEC/SEB, 2010, p.11), que têm o objetivo de estabelecer as diretrizes “a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil”.

De tal modo, a Educação Infantil passa a ser responsabilidade do Estado que, por sua vez, deve ofertá-la de forma gratuita, não obrigatória e independente da classe social, gênero, raça e etnia. Nesse contexto se destaca a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou o Art. 208 e passou a definir a “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”. Essa mudança legal incide na obrigatoriedade educacional para a faixa etária de quatro e cinco anos de idade, público composto por crianças com direito à pré-escola.

Na esteira desse movimento, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, Lei 13.005, 2014) definiu, como primeira meta, o intento de universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo,

50% das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE.

Em consonância com a EC n. 59 (2009), a universalização da educação de quatro e cinco anos é indicada e reforçada no PNE, além da responsabilidade com a ampliação das creches. Contudo, a meta 1 desse plano retrata um desafio significativo em termos numéricos, como analisaremos no presente capítulo, mas, especialmente, um desafio quando pensamos nas especificidades de uma Educação Infantil de qualidade, que respeite a criança e a pedagogia da infância.

Sendo assim, o presente capítulo objetiva analisar a realidade da Educação Infantil no país e, de forma mais específica, no município de Ituiutaba/MG, para acompanharmos as conquistas e demandas desse contexto. Para tanto, lançamos inicialmente análises acerca do acesso e a relação com as políticas públicas voltadas à esse nível de ensino; posteriormente, confrontamos essa realidade com as especificidades e demandas do trabalho na/da Educação Infantil, como garantia de uma pedagogia própria da/para a criança pequena.

### **Metas e realidade: o desafio da educação infantil no Brasil**

Evidencia-se, nas últimas décadas, a atenção que tem sido dada à Educação Infantil no Brasil. Todavia, o contexto político atual apresenta novas e velhas necessidades, sobretudo no sentido de atender às especificidades do cuidar e educar com intencionalidade pedagógica, sem afetar as características da criança. Essa condição e característica da Educação Infantil requer amplo investimento por parte do Estado, seja para ampliar o número de matrículas em instituições apropriadas à faixa etária com o respectivo acesso ou para a garantia de

materiais pedagógicos, condições de trabalho, formação dos/as profissionais, entre outras exigências ao trabalho com a criança de zero a cinco anos.

Quando avaliamos os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017, observamos que houve a matrícula de 872.564 crianças em creches em período parcial, em se tratando das dependências administrativas estaduais e municipais; e de 1.337.218 crianças em creches de período integral. Na pré-escola, a quantidade de matrículas em período parcial foi de 3.492.039, ao passo que, no integral, foram apenas 380.726. Assim, na rede pública, há 2.209.782 crianças nas creches e, na pré-escola, 3.872.768 (BRASIL, 2017a), como pode ser verificado na Tabela 01.

*Tabela 1 - Matrícula inicial em creche e pré-escola das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, tempo parcial e integral e total de matrículas nessas redes de ensino*

Unidade da Federação Dependência Administrativa	Educação Infantil			
	Creche		Pré- escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
<b>BRASIL</b>				
Estadual Urbana	1.387	1.946	41.003	1.488
Estadual Rural	805	51	8.713	51
Municipal Urbana	713.961	1.286.258	2.794.255	355.031
Municipal Rural	156.411	48.963	648.068	24.156
Estadual e Municipal	872.564	1.337.218	3.492.039	380.726
<b>MINAS GERAIS</b>				
Estadual Urbana	0	0	14	0
Estadual Rural	0	0	512	0
Municipal Urbana	64.263	119.257	303.612	28.246
Municipal Rural	2.293	3.307	31.011	2.029
Estadual e Municipal	66.556	122.564	335.149	30.275
<b>ITUIUTABA</b>				
Estadual Urbana	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	70	234	1.010	352
Municipal Rural	0	0	58	0
Estadual e Municipal	70	234	1.068	352

*Fonte: Censo Escolar 2017/Inep (BRASIL, 2017a)*

Ainda de acordo com a Tabela 01, no caso do estado de Minas Gerais, os dados indicam que 189.120 crianças foram matriculadas em creches e 365.424 estão na pré-escola. Particularmente no município de Ituiutaba/MG, 304 crianças estão em creches da rede pública e 1.420, na pré-escola, com um total de 1.724 matrículas.

Ao analisarmos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1º de julho de 2017, constatamos que há 104.526 residentes em Ituiutaba/MG

(BRASIL, 2017b), sendo que, de acordo com a pirâmide etária, há no município aproximadamente 5.894 crianças entre zero e quatro anos de idade completos. Ainda que a estimativa não envolva as crianças de cinco anos de idade, que se incluem em outro grupo etário, tais informações indicam um número significativo de crianças do município que, ao ser confrontado com os dados de matrícula na Educação Infantil divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), gera provocações quanto ao atendimento ou não das vagas necessárias às pré-escolas e creches. Como a creche não é obrigatória, mas um direito da criança e das famílias, aquela que o desejar deve ter acesso, independentemente da meta do PNE, por ser uma garantia constitucional a esses sujeitos de direito.

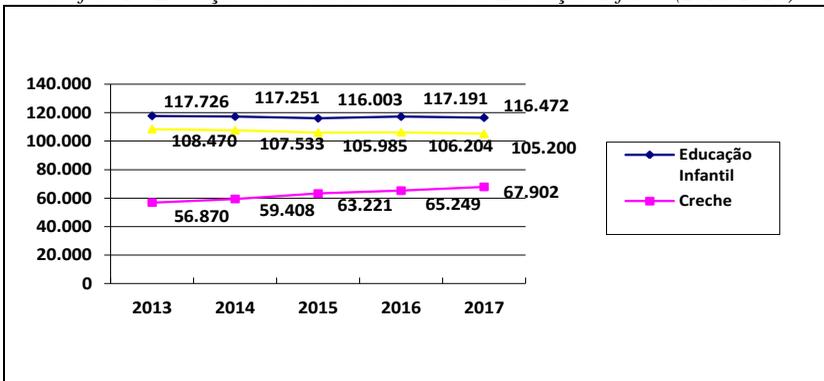
Pelo fato de o acesso à creche ser uma opção da família, nem sempre há, por parte dos municípios, transparência quanto ao número de pessoas que desejam, mas não têm vaga garantida na rede pública. Essa conjuntura indica a importância do Fórum Nacional de Educação (FNE) para avaliar e monitorar o PNE, sendo uma demanda antiga da sociedade civil e que foi conquistada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010 e efetivada por meio da Portaria n. 1.407 do mesmo ano. Contudo, no contexto atual de um governo ilegítimo como o de Michel Temer, o fórum foi desconfigurado, e a representatividade social, afetada, a exemplo da recomposição de 2017, que excluiu a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (Contee), ao mesmo tempo em que ampliou a representatividade do Estado ao incluir o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nessa conjuntura, parece difícil acompanhar efetivamente a concretização do PNE (2014-2024). Apesar disso, a aproximação entre os dados e a realidade indica a demanda de um processo de *accountability* das políticas e ações da administração pública, especialmente quando nem mesmo os meios legais, como o fórum, encontram ressonância em sua efetivação.

De acordo com as notas estatísticas do Inep de 2017, as matrículas na Educação Infantil estão distribuídas em 67.902 instituições que funcionam como creches e em 105.200 pré-escolas, sendo que a mesma instituição pode ofertar mais de uma etapa de ensino (BRASIL, 2018) e, ainda conforme tais informações, há 116,5 mil escolas desse nível educacional.

Ao avaliarmos a evolução do número de instituições de Educação Infantil entre 2013 e 2017, notamos uma estagnação quanto à ampliação nesse período. Houve apenas um acréscimo de 19,4% na quantidade de escolas que oferecem creche; e redução de pré-escolas – de 108.470 em 2013, passou para 105.200 em 2017, como indica o Gráfico 01.

Gráfico 1 - Evolução do número de escolas da Educação Infantil (2013-2017)



Fonte: Censo Escolar 2017/Inep – Notas estatísticas (BRASIL, 2018)

Do mesmo modo, parece questionável o confronto desses dados com as metas estabelecidas no PNE (2014-2014), ou seja, se não há a notória ampliação de instituições, onde e como será garantida a universalização da pré-escola e a meta de acesso a 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do plano? E quais as condições dos estabelecimentos de ensino que atendem crianças?

Acrescentam-se, ainda, os dados referentes à realidade das instituições já em curso no país, nas quais, conforme dados do Inep de 2017, apenas 61,1% das creches tinham banheiro adequado à Educação Infantil e 33,9% possuíam berçário. A disponibilidade de parque infantil, essencial na organização da rotina e do trabalho com a criança pequena, estava presente em apenas 57,6% das creches e 42,7% das pré-escolas (BRASIL, 2018).

Segundo o Inep, também em 2017, apenas 29,6% das creches tinham área verde – tal índice é ainda menor nas pré-escolas, com 27,3%. Quanto à infraestrutura básica, como abastecimento de água, energia e saneamento, 8,5% das instituições de Educação Infantil não disponibilizam ao menos um desses recursos; 3,8% não são abastecidas com água; 95,3% dispõem de sistema público de energia; 97,6% das creches e 94,6% das pré-escolas possuem sistema de esgotamento sanitário (rede pública ou fossa), e a cobertura é menor na zona rural, estando ausente em 9,4% das creches e 12,6% das pré-escolas – tal realidade indica o desafio de garantir desenvolvimento na Educação Infantil, em que se avalizem os direitos das crianças e dos profissionais que trabalham nas instituições (BRASIL, 2018). Nesse entremeio, soa quase contraditório que a própria LDB (9.394/96) demande que as instituições de tal nível de ensino sejam submetidas aos mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão

do sistema de ensino aos quais estão integradas (Art. 9º, inciso IX, art.10, inciso IV e art.11, inciso IV), quando dados oficiais do Inep indicam estabelecimentos educacionais em funcionamento que não têm nem mesmo abastecimento de água.

A indicação desses dados é lamentável ao considerar que todos/as os/as brasileiras têm direitos constitucionais, especialmente quando assumimos uma concepção de Educação Infantil como importante colaboradora na construção dos sistemas de representação da criança, o que, no campo humano/simbólico, está relacionado às diferentes formas de linguagens/comunicação da pessoa. O papel imprescindível desse nível de ensino no desenvolvimento da criança envolve as dimensões afetiva, psicomotora, cognitiva e social e, para tanto, requer uma concepção pedagógica sólida e um arcabouço de condições materiais/econômicas, pedagógicas e profissionais para se desenvolver.

Contudo, como garantir isso sem a aplicação da meta 20 do PNE (2014-2024), que define a ampliação do investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência da lei e, no mínimo, o equivalente a 10% PIB ao final do decênio? Saviani (2017, p. 660) arrazoia que o contexto brasileiro atual indica uma crise política que coloca, na ordem do dia, um desafio de restabelecer a “democracia formal destruída pelo golpe jurídico-midiático parlamentar desfechado contra a Presidenta eleita, Dilma Rousseff”. Nesse sentido, observamos uma série de medidas arbitrárias, dentre elas a Emenda Constitucional (EC) n. 95 de 2016 (BRASIL, 2016a), que institui o Novo Regime Fiscal ao colocar um teto dos gastos com despesas primárias por 20 anos.

Essa perspectiva afeta políticas como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a

Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que tinha como foco ampliar o acesso de crianças a creches e pré-escolas e melhorar a infraestrutura física das instituições. A Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007 e que regulamenta o Proinfância, indicava a intervenção da União na realidade de muitos municípios que não têm condições de atender às demandas desse nível de ensino, diante dos recursos limitados que dispõem.

Programas como esse, que provêm recursos para construção, reforma, equipamentos e mobiliários da rede pública, são essenciais em se tratando da realidade dos municípios e da demanda por novas unidades de Educação Infantil e/ou melhora das já existentes. Lamentavelmente, a trajetória de políticas de governo com os cortes orçamentários prejudica a garantia desse direito, a exemplo do que estamos vivendo atualmente. Nesse caso, faltam políticas permanentes do Estado, com vistas a assegurar o regime colaborativo entre a União e os municípios, no que tange às demandas da Educação Infantil.

A Resolução n. 15, de 6 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c), que estabelece a transferência obrigatória de recursos financeiros para os municípios e o Distrito Federal para suplementar a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil referente à faixa etária de zero a 48 meses é outro exemplo de política instável. Os dados para essa transferência advêm das informações do Censo Escolar envolvendo famílias filiadas a ações como o Programa Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada; ou pessoas com deficiência em creches públicas (exercício de 2017). Seja nos programas mais antigos ou recentes e diante da conjuntura atual de cortes no orçamento, a situação da Educação Infantil parece grave,

quando pensamos em sua trajetória recente como parte da Educação Básica.

A EC n. 95 (2016) afronta diretamente a meta 20 do PNE (2014-2014) e, por conseguinte, a maioria das metas que necessitam diretamente de recursos, como as demandas da Educação Infantil. Além disso, essa medida pode provocar impactos em nossa tentativa histórica de garantir uma pedagogia centrada no caráter lúdico da aprendizagem e na relevância das interações criança/meio, crianças/adulto e criança/criança por meio da imaginação, do brincar, dos desafios do cotidiano e das múltiplas expressões/linguagens.

Com a redução de recursos, tenta-se aproximar o trabalho da Educação Infantil às características do Ensino Fundamental, em que se diminuem a educação e o cuidado a um ensino meramente voltado à aceleração da alfabetização. Diante dessas condições, o empobrecimento da concepção de educação e cuidado da criança na Educação Infantil pode aproximá-la de uma visão propedêutica, inclusive com a inserção de materiais apostilados ou terceirização desse nível de ensino.

No campo curricular, tal receio é acentuado diante da atual aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que abarca também a Educação Infantil. Tal realidade se associa ao movimento do Estado em lançar materiais didáticos nessa etapa da Educação Básica, voltados ao molde da BNCC. Essa realidade é ainda mais questionável quando avaliamos a construção de uma base distanciada da participação da sociedade e sua aproximação aos interesses do mercado, como analisamos na próxima seção.

## **A BNCC e a Educação Infantil**

No campo curricular, a Educação infantil passou a ser incluída como etapa que requer uma base curricular nacional. Na Constituição Federal de 1988, não havia essa orientação, mas, a partir da LDB (9394/96), ela se tornou uma fase que demanda diretrizes e competências para nortear o currículo, como aponta o Artigo 26: “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” (BRASIL, 1996).

O tema curricular na Educação Infantil tem sido controverso e conflituoso, principalmente diante das diferentes concepções de criança e de creches e pré-escolas no país. O receio recai sobre a possível imposição da lógica escolarizada nesse nível de ensino.

No final da década de 1990 foi aprovado o RCNEI (BRASIL, 1998), distribuído em três volumes, e, em 1999, foram instituídas as DCNEI (Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999) que, aproximadamente dez anos depois, foram reeditadas pela Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009b. Em 2013 houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que, segundo o Ministério da Educação (MEC), pretendiam atualizar as mudanças na Educação Básica, na seção da Revisão das DCNEI. De acordo com as Diretrizes para a Educação Infantil:

O currículo da Educação Infantil é concebido 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, 2009b, ART. 3º).

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b, ART. 4º).

Naquele contexto da aprovação das diretrizes para a Educação Infantil foi realizado um projeto de cooperação técnica entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com vistas à construção de orientações curriculares para a Educação Infantil e, no ano de 2009, publicaram um mapeamento e uma análise das propostas pedagógicas para a Educação Infantil de 48 municípios brasileiros (BRASIL, 2009c). Os resultados foram apresentados no I Seminário Nacional do Currículo em Movimento e, de acordo com Barbosa (2010a), as propostas dos municípios para esse nível de ensino evidenciam que muitos documentos “apenas reproduziam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, além de muitos municípios não apresentarem proposta (BARBOSA, 2010, p.01).

As propostas incipientes demonstravam, ainda, a limitada penetração do debate acerca do currículo no âmbito da Educação Infantil, especialmente para as crianças bem

pequenas, pois, como destaca Barbosa (2010), observava-se nas propostas, por exemplo, a invisibilidade dos bebês. Ademais, a autora aponta que o termo “currículo” ainda é pouco utilizado e que:

As propostas curriculares encontradas na pesquisa podem ser distribuídas em três grupos: as que têm a normalização das crianças como eixo central (calendário de eventos e controle social); as que têm a ciência como ponto fulcral (desenvolvimento humano e áreas de conhecimento) e as que têm a relação sociedade, cultura e subjetividade como pontos principais para a reflexão sobre a educação das crianças pequenas (contextos educativos, núcleos temáticos e linguagens) (BARBOSA, 2010, p. 05).

O enfrentamento dessa realidade veio associado, na lógica do Estado, à incorporação da Educação Infantil na base. A existência ou não dela no Brasil divide opiniões, até mesmo entre teóricos que estudam temas como o currículo. Em meio a esses conflitos, recentemente o PNE (Lei n. 13.005/2014) reforçou a demanda pela BNCC ao estabelecer que, para alcançar a meta 7, fosse necessária a estratégia 7.1, na qual se define a necessidade da elaboração da base como meio de elevar a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do país. Nesse sentido, é importante salientar que a BNCC não era uma meta, e sim uma estratégia e, como tal, passível de revisão, em razão das divergências acerca do tema.

Em 2013, por intermédio do Conselho Nacional de Educação (CNE), iniciou-se o processo de construção da BNCC,

que envolveu a publicação de três versões preliminares (BRASIL, 2015, 2016b e 2017d) e teve a quarta versão aprovada ao final de 2017 (BRASIL, 2017e). Na versão preliminar à aprovada naquele ano, ou seja, na terceira versão, a condução contou com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que se basearam nas análises da Universidade de Brasília (UnB), relacionadas aos seminários estaduais realizados entre junho e agosto de 2016, para sintetizar as sugestões e solicitações da população. Buscava-se, pelo menos oficialmente, indicar e sustentar que a construção da base havia contado com a participação da sociedade; entretanto, a falta de divulgação das versões preliminares para promover o debate público e de transparência sobre como os dados de participação da população foram incorporados à base indicam um movimento arbitrário.

Essa realidade é ainda mais crítica na Educação Infantil, ao avaliarmos as especificidades da educação e do cuidado das crianças a partir de uma prática pedagógica que a conceba como um ser pertencente a um contexto sócio-econômico-cultural, possuidor de uma história de vida, que apresenta dimensões psicomotora, cognitiva, afetiva e social a serem desenvolvidas, que é criança e tem a prerrogativa de viver a infância. Por isso, nesse nível de ensino, elas têm direito de se desenvolverem em um ambiente que valorize o mundo da fantasia, da brincadeira, do movimento e do lúdico, no qual muito se aprende.

A delimitação da base afeta a definição de Educação Infantil, da criança e de seu processo de desenvolvimento. Ao analisarmos o documento final (BRASIL, 2017e), na seção da Educação Infantil, evidenciamos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos em dimensões que envolvem o

conviver, o brincar, a participação, a exploração do mundo, a expressão e o se conhecer assim definidos:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017e, p. 36).

Estabelecem-se, também, cinco campos de experiências nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada campo de experiências são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos etários: bebês (de zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (de um ano e sete meses a três anos e 11 meses); e crianças pequenas (de quatro a cinco anos e 11 meses).

De acordo com a BNCC:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017e, p.8).

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017e, p.25).

Ao incorporar a aproximação da criança pequena ao aluno e eles à concepção de desenvolvimento de competências gerais, a Educação Infantil se distancia das suas especificidades, embora a base presente, em tese, princípios como o brincar e a participação ativa da criança que, no entanto, ficam subsumidos em códigos criados para orientar as “habilidades” e “competências”. Para Freitas (2003), a lógica das competências fez com que a educação no país passasse a uma posição neotecnicista, na qual a qualificação durável, propósito da educação enquanto direito e sob o impacto da degradação do mundo do trabalho, cedeu lugar às competências e habilidades breves e mutantes reguladas pelo mercado. A filosofia do controle foi assumida “[...] como arma para gerar competência e qualidade” (*Ibidem*, p.148), princípio que tomou conta da maioria das políticas públicas de educação.

Dessa maneira, a BNCC, que foi justificada por muitos como necessária para evitar que as avaliações externas ditassem o currículo oficial, não supera tal problema, ao contrário, o acentua, em que é mais diretiva quanto aos conteúdos trabalhados nas escolas: ao indicar 60% do conteúdo comum e 40% diversificado para atender às particularidades da localidade e definir a avaliação sustentada no currículo comum, a base gera forte direcionamento a matérias e conteúdos avaliados. Essa relação com a Educação Infantil é preocupante, pois acelera não apenas a incorporação dos discursos acerca da demanda das avaliações em larga escala, como também de uma concepção de desenvolvimento individualista que, segundo Bourdieu (1998, p. 220), é uma “[...] responsabilização individual que leva a ‘reprender a vítima’”. Por conseguinte, a aparente igualdade entre os sujeitos, garantida em lei, avaliza resultados distintos e atribuídos aos próprios indivíduos – enquanto escamoteia a sua essência excludente e reprodutora, legitima as diferenças sociais.

### **Ponderações finais**

O momento e o cenário político brasileiro suscitam preocupação para o campo educacional, sobretudo quando pensamos na história recente de inclusão da Educação Infantil como parte da Educação Básica e da necessidade de garantir o olhar particular para suas demandas. Contudo, garantir o acesso e a qualidade parece ser difícil, diante do não cumprimento orçamentário previsto no PNE (Lei n. 13.005/2014).

De fato, a qualidade do trabalho nas instituições requer o enfrentamento dos ranços próprios dessa etapa da Educação Básica, uma vez que, historicamente, as vertentes assistencialista, compensatória, propedêutica ou prático-

racionalista têm conduzido às concepções pedagógicas em creches e pré-escolas que, não raro, assumem protagonismo nas orientações das políticas públicas voltadas ao atendimento à criança pequena. Essa problemática toma relevo no contexto atual, no qual se observam metas para ampliar o acesso, ao mesmo tempo em que políticas limitadoras dos gastos primários, como a educação, são aprovadas à revelia dos interesses públicos.

Nessa conjuntura, a proposta da BNCC (2017e) para a Educação Infantil pode se aproximar de concepções que ferem os direitos da criança pequena, ao focar em uma vertente propedêutica, em relação à qual tanto resistimos desde a Constituição Federal de 1988.

## **Referências**

BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In. **Anais do I seminário nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. de 2010.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução CEB *Resolução CEB N. 1, de 7 de abril de 1999*. Brasília. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n. 53 de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de set, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. [...] 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. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de nov. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução n. 5/2009 da CNE/CEB, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Pesquisa: mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil**. Secretaria de Educação Básica Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, MEC, 2009.

BRASIL. Portaria Ministério da Educação n. 1.407 de 14 de dezembro de 2010. **Institui o Fórum Nacional de Educação - FNE**. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/9-uncategorised/926-portaria-1-407>> Acessado em: 07 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Primeira versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 02 de abr, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n. 95, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de dez. de 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acessado em: 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar 2017. 2017a. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acessado em: 02 abr. 2018.

BRASIL. IBGE, **Diretoria de pesquisas, coordenação de população e indicadores sociais, estimativas da população residente com data de referencia 1º de julho de 2017**. 2017b. Disponível em: <[ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2017/estimativa\\_dou\\_2017.pdf](http://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.pdf)>. Acessado em: 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução n. 15 de 06 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 7 de dezembro de 2017, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017d. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acessado em: 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. 2017e . Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acessado em: 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da **Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo escolar 2017 – Notas estatísticas. Brasília-DF 31 jan. de 2018.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREITAS, H. C. L. **Certificação docente e formação do educador**: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n.85, dez./2003, p.1095-1124.

KRAMER, S. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de. Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p.41-59, jul. 2002.

SAVIANI, D. **Democracia, educação e emancipação humana**: desafios do atual momento brasileiro. *Psicol. Esc. Educ.* vol.21 no.3 Maringá set./dez. 2017.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): Um olhar sobre a Meta 1 no município de Canápolis-MG**

*Dalila de Oliveira Alves  
Vilma Aparecida de Souza*

### **Introdução**

No final da década de 1970 e início da de 1980, contexto de forte efervescência política a partir do movimento de democratização do país, presencia-se no cenário das políticas públicas para a Educação Infantil, um forte apelo de diversos setores sociais pela regulamentação e políticas específicas para essa etapa de ensino. Assim, a Educação Infantil assume um dos pontos da pauta no âmbito da reforma educacional do país (MOREIRA; LARA, 2012). De lá pra cá, muitas políticas foram produzidas no sentido de regulamentar a Educação Infantil no contexto brasileiro.

Assim, compreende-se a necessidade de conhecer o passado para entendermos o cenário político social instituído hoje e o quanto precisa ser feito em ações efetivas para que esta primeira etapa tão importante de ensino seja assegurada como direito e contribua não só para garantir a entrada destas crianças à escola, mas também a permanência com qualidade socialmente referenciada.

Analisando a trajetória da Educação Infantil, é notório identificar o longo período de transição da forma assistencialista para a Educação Infantil defendida hoje, centrada no cuidar e educar, conforme assegurada nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Além disso, não se pode deixar de ressaltar que o direito à Educação Infantil vem sendo assegurado como resultado de interesses tanto capitalista como de lutas sociais da sociedade civil.

O interesse por esse objeto de estudo volta-se para uma inquietação que emergiu durante minha trajetória acadêmica ao cursar disciplinas que tratavam das temáticas de Educação Infantil e Políticas Educacionais. Diante dos estudos e debates realizados, inquietações foram sendo alimentadas e trouxeram a necessidade de maior compreensão da lacuna existente entre o legal e o real, o discurso e a prática cotidiana. Diante de um universo amplo de temáticas existentes no campo das políticas educacionais, a Educação Infantil foi a que mais trouxe provocações para adentrar nesse universo de “utopias” e grandes paradigmas perante a sociedade atual. Analisando a história da Educação Infantil no Brasil, presencia-se um longo período que o Estado se absteve da regulamentação desta etapa de ensino. Diante disso, muitas indagações se fundamentam nesse cenário de omissão do Estado sobre a formalização de uma etapa tão importante da Educação Nacional.

Frente a isso, destaca-se a necessidade de compreender e acompanhar como as políticas públicas que norteiam a Educação Infantil no Brasil avançam ou retrocedem no sentido de garantir que todas as crianças de 0 a 5 anos tenham acesso e permanência nas escolas, com um processo formativo de qualidade, em especial as políticas locais do município de Canápolis-MG a partir do PDME, na esteira do Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, esse estudo justifica-se pela importância de acompanhar a Meta 1 e as respectivas estratégias do PDME de Canápolis-MG, procurando compreender como as “intenções” de uma política nacional (PNE-2014-2024) vêm sendo materializadas na realidade municipal. A partir dessas

inquietações, a pesquisa tomou como objeto de investigação a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014) e o Plano Municipal Decenal do município de Canápolis-MG.

Tomando como referência esse panorama, uma questão central norteia esta investigação: Como o município de Canápolis-MG tem contemplado a Meta 1 do PNE, garantindo o acesso e permanência das crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil?

Considerando o exposto, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar como o município de Canápolis-MG, por meio do PDME, tem contemplado a Meta 1 do PNE, garantido o acesso e permanência das crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil. E como objetivos específicos: mapear os marcos legais e os documentos oficiais referentes à Educação Infantil que antecederam o atual Plano Nacional de Educação (PNE), no cenário brasileiro e no município de Canápolis-MG; discutir o conteúdo da Meta 1 e das dezessete estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024); e analisar as aproximações e os distanciamentos entre a Meta 1 e as estratégias do PNE e o PDME de Canápolis-MG.

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, buscando um aprofundamento do referencial teórico sobre a temática abordada e subsídio para as análises dos dados levantados. Em seguida, foi feita uma pesquisa documental com o objetivo de analisar os marcos legais referentes à Educação Infantil no cenário brasileiro, da Constituição Federal de 1988 até o PNE 2014-2014. A partir do PNE, a pesquisa documental também foi utilizada na busca informações sobre as políticas destinadas à Educação Infantil, implementadas no município de Canápolis-MG por meio do PDME, a partir da aprovação do atual Plano Nacional de Educação, foco desse estudo.

A opção pela pesquisa documental teve como intuito de proporcionar ao estudo tanto uma explicitação do texto escrito quanto do de seu discurso ideológico, uma vez que as proposições presentes nos documentos analisados trazem à tona concepções e implicações subjacentes.

Além disso, e corroborando com Belloni (2003), a análise documental apresenta-se como uma rica estratégia metodológica para as pesquisas em ciências humanas e sociais, no sentido de ampliar a investigação de objetos cuja compreensão requer uma contextualização histórica e sociocultural.

O presente capítulo estrutura-se em duas seções que se complementam acerca da problemática levantada. No primeiro tópico, analisa-se os objetivos fixados na Meta 1 e suas principais estratégias, especialmente no que se refere ao acesso e à essa etapa da educação básica e também da permanência com qualidade, no sentido de problematizar os desafios para o cumprimento desta meta. Por fim, analisa-se o Plano Decenal Municipal de Educação do município de Canápolis-MG, em foco a Meta 1 e suas estratégias, discutindo as aproximações e os distanciamentos entre esses dois documentos legais.

## **PNE 2014: em foco a Meta 1**

A meta 1 do PNE vem, mais uma vez, reafirmar o direito adquirido pelas crianças de nosso país, explícito pela primeira vez na Constituição Federal de 1988:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final

da vigência deste PNE (BRASIL,2014, p.49).

Mediante os aspectos tão importantes que visam o fortalecimento das políticas de expansão e garantia da qualidade de ensino, cabe frisar que as crianças de 0 a 3 anos mesmo tendo seus direitos reafirmados, sendo público alvo da Educação Infantil, ainda permanecem negligenciados, quando a meta propõe atender no mínimo 50% dessas crianças em creche. Quando se trata de direitos é dever do Estado promover políticas públicas que visem o alcance do atendimento a toda demanda existente, reafirmando assim o direito da criança a escola.

Como mecanismo para alcance da referida Meta, o PNE apresenta 17 estratégias, conforme mostra o quadro baixo, o que resultará na criação e implementação de novos programas e investimentos por parte do governo federal, na tentativa de aumentar o número de vagas e garantir o direito a educação (VALENTE, 2017).

*Quadro 1: Estratégias da Meta 1 – PNE 2014-2014*

1.1	definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
1.2	garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar <i>per capita</i> mais elevado e as do quinto de renda familiar <i>per capita</i> mais baixo;
1.3	realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento de demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
1.4	estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas,

	procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
1.5	manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
1.6	implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
1.7	articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
1.8	promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
1.9	estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos;
1.10	Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
1.11	priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e

	suplementar aos(às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
1.12	implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade;
1.13	preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de seis anos de idade no ensino fundamental;
1.14	fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;
1.15	promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos;
1.16	o Distrito Federal e os municípios, com a colaboração da União e dos estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
1.17	estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

*Fonte: Plano Nacional de educação (2014-2024)*

As estratégias da Meta 1 fazem referência a alguns aspectos importantes que merecem atenção, no sentido de superar as fragilidades históricas que interferem na qualidade de ensino dessa primeira etapa da Educação Básica. Analisando o conteúdo dessas estratégias, percebe-se uma preocupação quanto: à estrutura das escolas; a formação de professores inicial e continuada; à inclusão de crianças público alvo da Educação Especial e em estado de vulnerabilidade e exclusão social; ao atendimento às crianças de baixa renda, da zona rural e de comunidades indígenas e quilombolas; ao acesso à educação infantil em tempo integral, dentre outros.

As estratégias 1.1, 1.3, 1.5 e 1.16 reafirmam a necessidade do regime de colaboração entre os entes federados, como estratégia capaz de assegurar o comprometimento da União, dos Estados e Municípios com a oferta e manutenção da Educação Infantil. São elas:

1.1 definir, em **regime de colaboração** entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.3 realizar, periodicamente, em **regime de colaboração**, levantamento de demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.5 manter e ampliar, em **regime de colaboração** e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de

construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.16 o **Distrito Federal e os municípios, com a colaboração da União e dos estados**, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento; (BRASIL, 2014, s.p, destaques nossos).

As estratégias que mencionam o *regime de colaboração* trazem para a responsabilidade dos entes federados a expansão das redes públicas de Educação Infantil, as demandas por creche e a construção e reestruturação de escolas. Percebe-se que ao destacar o regime de colaboração, para tais ações, o PNE sinaliza um avanço no que se refere à preocupação com o atendimento da demanda pela Educação Infantil, tarefa que historicamente era delegada ao município e muitas vezes não era garantida diante das condições econômicas desfavoráveis das localidades municipais.

Assim, esse denominado “regime de colaboração” seria uma orientação que tem como principal intenção superar com o repasse de responsabilidades aos estados e, principalmente, aos municípios, sem a garantia do correspondente compartilhamento de recursos financeiros (NARDI et al., 2010).

A estratégia 1.6. menciona a preocupação em implantar avaliação da educação infantil, a cada dois anos, tendo como referencial os parâmetros nacionais de qualidade, com vistas a

avaliar a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, como indicadores importantes para a qualidade dessa etapa de ensino. Tal estratégia abrange aspectos de ordem micro e macro que merecem atenção no processo de formulação de ações e políticas públicas, indicadores muitas vezes não avaliados e que são essenciais para a permanência com qualidade nessa etapa de ensino.

A estratégia 1.7 do PNE traz a tona um forte viés das políticas neoliberais ao mencionar a proposta de “articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública”. Tal estratégia explicita a tentativa do Estado em transferir para sociedade civil a responsabilidade de oferta da educação, que é constitucionalmente seu dever.

Quanto à formação docente, as estratégias 1.8 e 1.9, trazem uma atenção ao profissional que irá trabalhar na educação infantil. A educação infantil tem sido alvo de grandes discussões em torno das políticas de formação de professores, visto a necessidade de superar a lógica assistencialista que predominou por muitos anos. Nesse sentido, Côco *et al* (2015), salientam a importação da formação docente com propósito de superar os atrasos históricos, enraizados ainda na identidade do trabalho docente centrados no cuidado e proteção.

A urgência do quesito formação inicial na política de formação de professores se estabelece no processo em que a sociedade brasileira vem buscando superar a ideia de assistencialismo, e, assim, a docência na EI toma forma de profissão e seu desenvolvimento vem pautando-se em

parâmetros próprios para a primeira etapa da educação básica. A exigência da formação em nível superior, associada à meta de garantia progressiva de que o atendimento às crianças pequenas seja feito por profissionais formadas em nível superior e somada ao novo paradigma de docência na EI, pode apoiar o investimento na supressão da ideia de desempenho de um “dom” ou de uma proximidade com a maternagem no trabalho com as crianças pequenas (p. 82).

As políticas públicas de valorização docente, formação inicial e continuada, são de grande importância de modo a caminharmos contra os ideais de assistencialismo, que traz a figura do professor como protetor e cuidador. Fortalecer as políticas de formação inicial e dar condições ao docente de se criar uma nova identidade do profissional que atua na Educação Infantil no país.

A formação continuada dos profissionais da Educação Infantil são fatores essenciais ligados à qualidade do ensino, uma vez que a formação inicial é necessária, mas não seria suficiente. Assim, a formação continuada se apresenta como ação indispensável a prática docente, pois ela oportuniza o professor se tornar pesquisador e construtor de conhecimentos, como ressalta Libâneo (2004)

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação

inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (p.227).

Defende-se, dessa forma, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, como uma das condições essenciais para garantir concepções de ensino e práticas pedagógicas que superem as lógicas do cuidar ainda arraigadas nos espaços de Educação Infantil.

As estratégias 1.10 e 1.11 cuidam do atendimento às crianças do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, bem como do público alvo da Educação Especial, evidenciando-se assim a preocupação do PNE com a questão da inclusão social e escolar.

1.10 Fomentar o atendimento das **populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas** na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.11 priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(às) **alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a

transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (BRASIL, 2014, s.p, destaques nossos).

Côco *et al* (2015) destacam que as condições das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, dentre elas a política de nucleação de escolas e as dificuldades com o transporte escolar, trazem desafios para a permanência das crianças nas instituições educativas e até mesmo podem dificultar o atendimento de novas demandas. Trazer essas questões como teor de uma de suas estratégias, sinaliza um avanço no PNE.

As particularidades do atendimento aos “alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” também são contempladas, trazendo à tona outro desafio posto para a Educação Infantil.

Vitta *et al* (2016) ressaltam que o debate sobre a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Infantil precisa considerar muitos aspectos envolvidos para que de fato se garanta o desenvolvimento integral desse público. Não basta garantir o acesso e a oferta do atendimento educacional especializado, uma vez que é preciso considerar as outras dimensões envolvidas e necessárias para uma inclusão efetiva desses alunos. Para além da matrícula e da oferta do atendimento educacional especializado, é preciso repensar o projeto pedagógico, a formação de todos os profissionais, a prática pedagógica e a avaliação permanente desse processo. Apenas assim, será possível observar a existência ou não de coerência entre o que é projetado idealmente e o que acontece, o que é planejado e o que é vivido. A análise desses elementos permitirá examinar a realidade e os aspectos que a constituem e, assim, propor novas reflexões que levem a mudanças

significativas através da interferência nos pontos sobre os quais as análises demonstrem inconsistências.

A estratégia 1.12 destaca a preocupação com o desenvolvimento integral da criança até três anos de idade, sendo proposto para isso a implementação de “programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social”. Percebe-se no teor dessa estratégia uma preocupação com o desenvolvimento integral da criança, como preconizado na LDB 9394/96.

Já a estratégia 1.13 ressalta a importância da interlocução com o Ensino Fundamental. Essa articulação vai ao encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) que estabelecem que as escolas de Educação Infantil devem garantir às crianças situações que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o conhecimento do mundo físico e social, a imersão das crianças nos diferentes tipos de linguagem, meios que contribuirão para o desenvolvimento da criança em sua plenitude. Deste modo, ao adentrar no Ensino Fundamental a criança terá maior facilidade de se adaptar a um novo sistema, tendo um melhor rendimento e uma aprendizagem significativa. Vale ressaltar que a estratégia reforça a importância de “preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade”.

Nesta seção foram analisadas as estratégias da Meta 1, no sentido avaliar o fortalecimento ou não do direito à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. Muitos aspectos são contemplados como o regime de colaboração entre os entes federados, as condições de oferta, a formação dos profissionais, dentre outros.

Na seção a seguir, será apresentado a análise do Plano Decenal Municipal de Canápolis-MG, com foco a meta 1 e suas 8 estratégias.

## **PME de um município mineiro e a Meta 1**

O Plano Municipal Decenal de Educação (PME) da cidade de Canápolis-MG, foi elaborado e aprovado através da Lei nº 2.545 no dia 18 de Junho de 2015, quase um ano após a promulgação do então Plano Nacional de Educação (2014-2024).

O documento se configura como o principal documento referência da Educação de Canápolis, assumindo o compromisso e a responsabilidade em atender todas as modalidades de ensino no período de dez anos, trabalhando assim em regime de colaboração com a União e o estado de Minas Gerais para o cumprimento de suas metas.

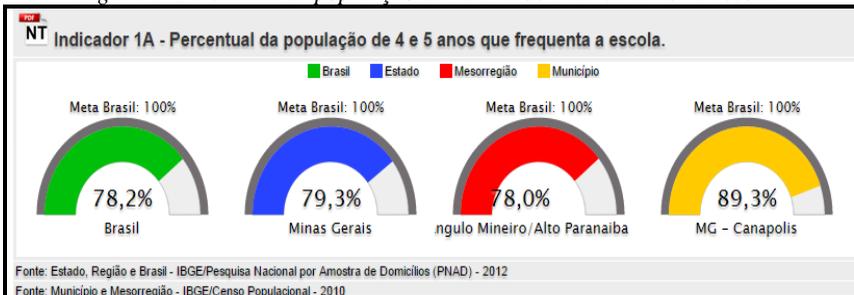
De acordo com o Plano Municipal Decenal (2015) o objetivo do mesmo é propiciar o desenvolvimento da população através da educação. Neste sentido, buscando a atender as demandas sociais e as diferentes etapas educacionais, as metas deverão ser acompanhadas e monitoradas periodicamente, pela Secretaria de Educação, Câmara dos Vereadores e Conselho Municipal de Educação, assim como afirma o documento.

Valente (2017) ressalta que apenas a criação dos planos não é suficiente para cumprimento das metas, e é essencial que a sociedade civil acompanhe a implementação das políticas públicas, uma vez que “Entre os mecanismos existentes e possíveis de serem utilizados para atingir esta finalidade, estão as audiências públicas periódicas, os conselhos e fóruns de educação” (p.42).

A Meta 1 do Plano Municipal Decenal de Educação aborda a universalização da Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, e o atendimento em até 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final de vigência deste plano, assim como aponta o PNE de 2014.

Ao analisarmos os dados apresentados no documento, o número de crianças em idade de 4 e 5 anos no ano de 2010 eram de 299 crianças. Porém, de acordo com o indicador 1, neste mesmo ano, 89,3% destas crianças mantinham matrícula escolar. Entretanto, o município ainda se encontrava acima da média nacional, do estado de Minas Gerais e da região do Triângulo Mineiro.

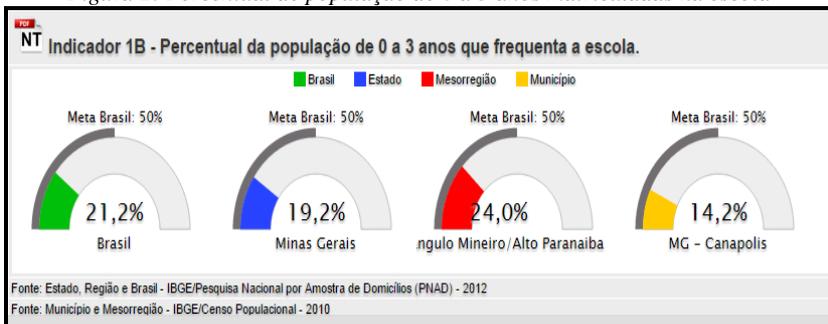
Figura 1: Percentual de população de 4 a 5 anos matriculadas na escola



Fonte: Plano Municipal Decenal de Educação (2015) da Cidade de Canápolis-MG

Em relação às crianças de 0 a 3 anos, no ano de 2010, o município possuía 610 crianças. Como mostra o indicador 2. Nesse mesmo ano, apenas 14,2% destas crianças de 0 a 3 anos frequentavam a creche.

Figura 2: Percentual de população de 0 a 3 anos matriculadas na escola



Fonte: Plano Municipal Decenal de Educação (2015) do Município de Canápolis-MG

Percebe-se que em relação ao Brasil, ao estado de Minas Gerais e à região do Triângulo Mineiro, o município retratava uma realidade inferior comparada aos demais, em relação às matrículas na creche.

Após a aprovação do PNE 2014-2014, trazendo a incumbência dos municípios criarem seus próprios planos de acordo com suas necessidades e especificidades, o município criou então 8 estratégias para a Meta 1, conforme mostra o quadro a seguir (BRASIL,2014).

Quadro 2: Estratégias da Meta 1 – PME/Canápolis-MG

1.1	Adequar os espaços do CEMEI [Centro Municipal de Educação Infantil] e Escolas Municipais urbanas e rurais, tornando-os acessíveis [banheiros adaptados, rampas, portas alargadas. e outros] bem como cobertura das quadras, em parceria com a União e o Estado.
1.2	Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, e servidores de apoio, garantindo progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior específica para essa faixa etária ou por formação complementar em 100% até o final do plano;

<b>1.3</b>	Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
<b>1.4</b>	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.
<b>1.5</b>	Concluir a construção da Creche Pró infância, bem como aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física para atender no mínimo 120 matrículas de tempo integral conforme demanda local
<b>1.6</b>	Manter o atendimento do CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil Sebastião Pimenta dos Santos, visto que a demanda das crianças de 0 a 3 anos deve ser atendidas em no mínimo 50% até o final da vigência do PNE.
<b>1.7</b>	Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil até o final de 2020.
<b>1.8</b>	Disponibilizar profissionais (Auxiliar de Assistente de Alunos), para colaborar com os docentes no atendimento aos alunos da educação infantil no âmbito das Escolas Municipais.

*Fonte: PME- Canápolis-MG*

As estratégias que compõe o Plano Municipal de Educação do município de Canápolis, pouco se diferem das estratégias do PNE 2014-2014, visto que essas se aproximam das demandas do município. Porém percebe-se a falta de algumas estratégias fundamentais para a conquista da referida Meta.

Analisando o PME de Canápolis, identificou-se a ausência do levantamento de demanda<sup>25</sup> por parte do município, em relação à Educação Infantil. O Plano Nacional de Educação (2014) reforça na estratégia 1.3, a importância do levantamento de demanda em regime de colaboração para que vagas sejam criadas de modo a atender a demanda manifesta. Durante a pesquisa documental, na tentativa de recolher dados necessários para a análise deste documento, a Secretaria de Educação de Canápolis informou não possuir esses dados em relação à demanda, tendo apenas o número de crianças matriculadas na creche e na pré-escola, e que tais números também poderiam ser vistos através do senso escolar, disponibilizado através de uma plataforma do MEC.

O levantamento de demanda é uma das estratégias essenciais, visto que a partir de um panorama geral é possível traçar novas propostas a fim de colaborar para que todas as crianças estejam na escola. De acordo com os dados expressos no próprio PMDE (2015), apenas 14,2% de um total de 610 crianças possuíam matrícula nas creches no ano de 2010, e em relação à pré-escola, o dado ainda é um pouco mais preocupante, pois mesmo tendo 89,3% de crianças matriculadas no ano de 2010, a LDB 9394/96, alterada pela Emenda Constitucional 59, estabelece matrícula obrigatória a partir dos 4 anos em pré-escola, ou seja, neste ano cerca de quase 10% das

---

<sup>25</sup> Em busca de levantar dados para melhor compreender o cenário da Educação Infantil no município de Canápolis-MG, procuramos a Secretaria de Educação do município para que números referentes ao levantamento de demanda no município fossem nos passado para melhor análise da meta. Porém, de acordo com um dos responsáveis, a secretaria de educação não possui esses dados. Há apenas os dados do censo escolar, ou seja, números de crianças que já estão matriculadas nas escolas de Educação Infantil do Município.

crianças residentes do município entre faixa etária de 4-5 anos estavam fora da escola.

Com base na análise destes dados, e a falta do levantamento de demanda como estratégia do PMDE (2015), o município terá dificuldades quanto à universalização do ensino e o atendimento em creches, pois do ponto de vista prático é impossível disponibilizar um número total de vagas, sobre uma realidade que se desconhece.

Outro ponto importante e que se difere do PNE (2014) é que nenhuma das estratégias do PDME cita a filantropia como forma de universalizar o ensino ou aumentar o número de vagas. Entretanto uma única escola filantrópica do município atendia um total 59 crianças (CENSO ESCOLAR, 2017) de 0 a 3 anos, um pouco mais de 50% do número de crianças atendidas pelo município. Visto então o número de matrículas em creche, tem-se um total de 167 vagas preenchidas, sendo estas 108 no CEMEI (CENSO ESCOLAR, 2017). Percebe-se no PDME uma contradição ao não mencionar a articulação de oferta de “matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública” (BRASIL, 2014, s.p.), sendo que no município essa articulação acontece de forma efetiva. Em relação à pré-escola, o município atende 242 estudantes na Zona Urbana, e 11 na Zona Rural, um total de 253 matrículas. Como já informado, não há dados sobre a demanda existente na cidade.

Quanto às crianças com deficiência, altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, assim expresso na estratégia 1.11 do PNE (2014) que prioriza o atendimento destas, o PMDE (2015) não trazem nenhuma das estratégias o acesso e a permanência desse grupo de crianças à educação infantil.

Essa lacuna explicita uma limitação do PDME de Canapólis, evidenciando certa negligência no atendimento às populações do campo, das comunidades indígenas, quilombolas e do público alvo da educação especial, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido, pode-se afirmar que ainda há muitas omissões no PDME de Canapólis no que diz respeito à ao acesso e permanência desse grupo de alunos, evidenciando a fragilidade de tal documento em relação às ações comprometidas com a concepção de Educação Inclusiva.

A formação de professores é contemplada no PDME de Canapólis, que, por meio da estratégia 1.2, visa promover a formação desses profissionais de forma a contribuir com a qualidade do ensino. Porém a estratégia 1.8 traz novas indagações acerca da formação desses profissionais que atuam na Educação Infantil. Tal estratégia prevê “disponibilizar profissionais (Auxiliar de Assistente de Alunos), para colaborar com os docentes no atendimento aos alunos da educação infantil no âmbito das Escolas Municipais”. Ao mencionar a atuação de auxiliares de assistentes de alunos para colaborar com os professores no atendimento destes alunos, não deixa clara a questão da formação desses profissionais. Essa omissão pode trazer prejuízos para esse atendimento, uma vez que a ausência de uma formação pedagógica desses profissionais pode contribuir para um atendimento voltando apenas para o *cuidar*, em detrimento do *educar*.

A estratégia 1.3 volta seu olhar aos direitos básicos da criança, juntamente com outros órgãos de assistência social, visando assim o seu desenvolvimento integral, assim como expresso também no PNE (2014-2024).

A 1.4 ressalta uma preocupação com o acompanhamento e monitoramento das crianças na Educação

Infantil, em especial as beneficiárias de programas de transferência de renda, importante estratégia que busca cumprir o direito da criança a educação, principalmente daquelas mais carentes, sendo este o primeiro passo a garantir igualdade de oportunidades.

Quanto à estratégia 1.5 que evidencia a finalização da creche Pró-Infância, as obras continuam paradas. De acordo com a reportagem<sup>26</sup> no site da Globo realizada em 29 de março de 2018, a creche teria capacidade para atender em torno de 200 crianças em período integral. Com a obra inacabada, mais de 70 crianças estão na lista de espera na creche pública da cidade (CEMEI) aguardando por vagas. De acordo com a reportagem o dinheiro destinado para a construção da creche não foi suficiente, e a empresa contratada para a obra não teria condições de fazer o término com pagamento parcelado. A obra deveria ter sido concluída em 2013, e para sua finalização, o atual prefeito de Canápolis, Ualisson Carvalho Silva, precisará levantar 800 mil reais, onde parte desse valor deverá vir de iniciativa privada.

Analizando a situação dessa creche, percebe-se que os recursos disponibilizados pelo Estado ou não são suficientes ou são mal gastos. Hoje o prédio da creche já se encontra deteriorado, o que requer reformas e mais gasto com dinheiro público. Porém tendo a responsabilidade agora de finalizar as obras, boa parte dos investimentos serão advindos de setores privados, o que reforça o descaso com a educação e a dificuldade do município de manter de forma eficiente toda educação básica e em especial a Educação Infantil.

A estratégia 1.6 do PDME de Canápolis estabelece

---

<sup>26</sup> Reportagem exibida pelo Jornal local MGTV, no dia 29/03/2018 às 19h47min.

1.6 Manter o atendimento do CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil Sebastião Pimenta dos Santos, visto que a demanda das crianças de 0 a 3 anos deve ser atendidas em no mínimo 50% até o final da vigência do PNE.

Tal estratégia evidencia uma fragilidade do plano, ao propor continuar o atendimento no CEMEI, visando a atender no mínimo 50% das crianças em demanda. Essa estratégia reforça as falhas das políticas implantadas, tendo em vista que uma instituição filantrópica atende mais da metade das crianças matriculadas nesse mesmo ano no CEMEI. Além disso, a lista de espera, conforme uma reportagem da Rede Globo sobre a Construção da Creche Pro- Infância, chega quase ao mesmo quantitativo de número de alunos matriculados. Ou seja, a demanda existe e o número de crianças aguardando por vagas é enorme. Diante dessa demanda, o plano estabelece que o CEMEI continuará como única instituição pública do município para a oferta da Educação Infantil, o que não conseguiria atender nem mesmo a metade dessas crianças na atual estrutura que se encontra a instituição.

A realidade aqui apresentada demonstra as dificuldades por parte dos municípios em superar problemas recorrentes da Educação Infantil no país. As políticas de descentralização que entregam a responsabilidade da Educação Infantil aos municípios assim como o Ensino Fundamental, contrapõe o regime de colaboração citado nas legislações aqui já citadas. Na realidade, conforme analisado por Moreira e Lara (2012), tal regime de colaboração pode na prática “[...]denota[r] que nenhuma esfera terá responsabilidade exclusiva por quaisquer deveres relativos à educação pública” (p.129), trazendo muitos

prejuízos na oferta da Educação Infantil, reconhecida como direito previsto na legislação.

Ainda sobre essa relação entre os entes federados, a questão da autonomia e do processo de descentralização ainda carrega outras fragilidades, em relação à destinação de recursos e as condições legais de estados e municípios atenderem toda a demanda imposta, como afirma Cunha e Barúna (2009)

Contraditoriamente, a transferência da responsabilidade do desenvolvimento das políticas para as instâncias subnacionais e, de forma particular, para os municípios, vai redundar em uma sobrecarga de serviços e responsabilidades para essas esferas, sem os recursos e as condições necessárias para tal. A reforma fiscal e as políticas de descentralização empreendidas no Brasil nos últimos anos levaram à minimização do poder central para a execução das políticas, aumento dos recursos da União, redução de recursos disponíveis para estados e municípios desenvolverem as suas políticas, aumento da carga tributária, dentre outras consequências, mantendo o sistema desigual em termos de prestação dos serviços essenciais para a sociedade (p.209).

Percebem-se aqui os grandes desafios impostos para que Estados e municípios consigam atender a todos os setores públicos de serviços sociais, a falta de clareza quanto a destinação de recursos, a sobrecarga das responsabilidades e até mesmo a diminuição das despesas orçamentárias, torna difícil o trabalho desenvolvido pelos entes federados, o que reflete efetivamente na Educação Infantil.

Tendo então a responsabilidade de manter a maior parte da educação básica assim como expresso no texto da lei, as dificuldades em promover uma educação de qualidade e que contemple a todos, materializa-se no cotidiano das escolas com a falta de equipamentos, a presença de profissionais despreparados para assumir suas respectivas funções, as obras inacabadas, dentre outros obstáculos que corrompem os direitos das crianças e desconsidera toda a luta histórica em prol de uma Educação Infantil de qualidade.

### **Considerações Finais**

Ao recordamos o processo histórico das legislações, a partir da Constituição Federal de 1988, percebe-se que todas as legislações vêm sempre reafirmando o direito a educação de todas as crianças. No entanto, as reflexões e análises realizadas no presente estudo, evidenciam que, na prática, esse direito ainda é negligenciado no âmbito da Educação Infantil.

Essa distância entre o texto legal das políticas públicas para a Educação Infantil e a realidade reflete no cotidiano escolar, materializando-se na falta de vagas, na estrutura precária das instituições, na desvalorização docente e no processo de descentralização que incumbe aos municípios a total responsabilidade do da Educação Infantil, que muitas vezes é deixado em segundo plano, devido às dificuldades financeiras, uma vez que além dessa etapa de ensino, precisa manter também o Ensino Fundamental.

O Plano Nacional de Educação mais uma vez reafirma o direito a educação, e, por meio de suas estratégias propõe ações a fim de contribuir com o cumprimento das metas e viabilizar uma educação pública de qualidade. Tal empreitada traz o regime de colaboração para cumprimento de algumas

estratégias. Nessa direção, os Planos Municipais Decenais de Educação devem se atentar as necessidades do seu município, contribuindo não apenas com a expansão do ensino, mas também com a qualidade e a efetivação dos direitos das crianças nas creches e pré-escolas.

O Plano Municipal Decenal de Educação do município de Canápolis-MG apresenta muitas contradições, lacunas e fragilidades que merecem acompanhamento e avaliação da sociedade, no sentido exigir do poder público os investimentos e ações necessárias de acordo com as reais demandas do município em relação à Educação Infantil. Percebe-se que muito ainda há de se fazer para garantir o cumprimento da Meta 1, uma vez que uma instituição filantrópica atende um número expressivo de crianças, comparando com o quantitativo atendido pela creche do município. Além disso, uma grande falha identificada para os rumos de políticas educacionais locais para a Educação Infantil refere-se ao desconhecimento da real demanda de crianças nessa faixa etária. A Secretaria de Educação não tem um levantamento da real necessidade da cidade em relação à demanda de vagas para a Educação Infantil, evidenciando assim um grande descaso em relação à criação de novas vagas.

Outras lacunas também foram identificadas como as fragilidades de ações inclusivas por não serem contempladas no plano as estratégias destinadas ao acesso e permanência de crianças do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e do público alvo da educação especial.

A análise do Plano Municipal Decenal de Educação do município de Canápolis-MG evidencia que muito ainda há de se fazer para garantir o cumprimento da Meta 1, uma vez que suas estratégias não tocam em aspectos cruciais para o acesso e permanência de todas as crianças nessa etapa de ensino,

denunciando que seu direito a educação vem sendo negado. Garantir o acesso e permanência dessas crianças é reafirmar o direito a igualdade, educação e a vida.

## **Referências**

**BELLONI, I. Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional.** São Paulo: Cortez, 2003.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Imprensa Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília, 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 5 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 59,** de 11 de novembro de 2009.

**CANÁPOLIS. PDME - Lei nº 2.545.** De 18 de Junho de 2015, que aprova o Plano Decenal Municipal de Educação de Canápolis- MG, 2015.

**CÔCO, V.;** **REIS, M. L. L.;** **VIEIRA, M. N. A.;** **LOVATTI, R. R. G.;** **ZUCOLOTO, V. M.** O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **EccoS Revista Científica**, n. 37, mayo-agosto, 2015, pp. 77-92. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

CUNHA, M. C. ; BARAÚNA, R. S. Os impasses na formulação das políticas e na gestão da educação em municípios do estado da Bahia. In: CUNHA, M.C. (org). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. ISBN 978-85-232-0586-7. Available from SciELO Books. <<http://books.scielo.org>>.

GENTILI, P.. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação e Realidade**. 20 (1): 191-202 . jan./jun. 1995.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. 5º ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004. Disponível in:  
<http://meuartigo.brasile scola.com/educacao/desafios-perspectivas-na-formacao-inicial-continuada.htm>. Acesso em: 02/07/2018 às 14h35min.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B.. As políticas públicas para a educação infantil e a dinâmica do capitalismo. In: MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)** [online]. Maringá:

Eduem, 2012. pp. 75-162. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MOURA, E. S. **A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: Antecedentes Históricos e Concepções.** Anais 36<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd de 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P.; DURLIO, Z. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 551-564, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, D. A. Das Políticas De Governo a Política De Estado: Reflexões Sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Maio de 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VALENTE, L. F.. O direito à Educação Infantil de qualidade no Plano Nacional de Educação e sua Interface com o Plano Municipal de Educação de Ituiutaba. In: SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. **Educação Infantil: docência, gestão, saberes e práticas educacionais.** Uberlândia, MG: Regência e Arte Editora, 2017. p. 41-55.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANIOLO, L. O. Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma

Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação  
Básica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, Jan.-  
Mar., 2016.

**DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA  
PRIMEIRA INFÂNCIA:  
o papel da educação infantil**

*Gustavo Furtado  
Waléria Furtado*

**Primeira infância**

Ao nascer, a criança está com seu cérebro em plena formação. Até os 03 anos, esse desenvolvimento é tamanho que em nenhum outro momento de sua vida terá capacidade de aprendizado similar. Apenas isso já explica, e justifica, a importância fundamental do atendimento à criança na EI, principalmente dos 0 aos 3 anos de idade. Neste curto espaço de tempo, o potencial de aprendizagem é algo espetacular: a criança apreende o mundo ao seu redor, aprende a se comunicar, depois a falar, andar, a compreender as relações humanas, as relações sociais. Em sequência, aprende a ler, a escrever, fazer operações matemáticas, e desenvolver raciocínios cada vez mais complexos. Se compararmos com a capacidade de aprender de um adulto, o estímulo à aprendizagem nesses primeiros anos é de importância extraordinária. Reside aí a riqueza da atenção à primeira infância.

Entende-se por desenvolvimento infantil a capacidade de realizar funções cada vez mais complexas, a aquisição de competências e o refinamento de habilidades que culminarão, entre outros efeitos, na autonomia do indivíduo ao longo de sua vida.

O desenvolvimento inicia já no momento da fecundação e envolve vários aspectos: crescimento físico, maturação neurológica, comportamental, cognitiva, social e afetiva. Nenhuma etapa do desenvolvimento acontece sem que já exista uma estrutura física e funcionalmente ativa que permita esse ganho. Dessa forma, o desenvolvimento se dá de forma sequencial, e cada aprendizado da criança funciona como base para o ganho de novas habilidades.

Entre a 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> semanas da gravidez, são observados os primeiros sinais de atividade elétrica no cérebro infantil. O feto executa seus primeiros movimentos espontâneos, porém ainda realizados por reflexo, uma vez que a atividade reflexa independe de grande capacidade neuronal e é observada até nos seres mais simples. A partir daí, o desenvolvimento cerebral avança de modo gradual, sendo a 32<sup>a</sup> semana um marco importante de amadurecimento do cérebro e execução de um grande número de atividades neuronais complexas. O parto acontece entre a 37<sup>a</sup> e 42<sup>a</sup> semanas e, desse momento em diante, o ambiente e as interações da criança com o meio em que estará inserida serão os principais fatores de influência para o seu desenvolvimento neurológico.

O cérebro humano é dotado de neuroplasticidade, a capacidade cerebral de moldar-se e adaptar-se, a depender das experiências às quais está sujeito. Significando que o cérebro possui potencial para desenvolver infinitas conexões, mas que são necessários estímulos para desenvolvê-las. Circuitos cerebrais grandemente utilizados por um determinado sujeito tendem a se desenvolver e se aprimorar, enquanto aqueles que não são aproveitados com frequência tendem a regredir e dar lugar para que novas conexões se formem. Nesse contexto, mais conexões significam mais habilidades e competências para a criança.

A plasticidade e o amadurecimento do cérebro são notadamente acentuados na primeira infância, especialmente até os dois anos de idade. E é nessa época que os estímulos externos são mais importantes para o desenvolvimento da criança, uma vez que sua cognição será formada a partir das experiências pelas quais passará.

Nos primeiros seis meses, as capacidades motoras, cognitivas e sociais se desenvolvem de maneira rápida. É perceptível na criança dessa idade a presença de interações sociais mais profundas e recíprocas, como a manutenção de contato visual, o sorriso voluntário e o uso de diferentes expressões faciais para a demonstração de diferentes emoções.

Essa capacidade de aprender se estabelece então como verdadeiras janelas abertas ao aprendizado, em todas as suas áreas. Janelas estas que posteriormente vão se fechando gradualmente, tanto pela diminuição da neuroplasticidade quanto pelo surgimento progressivo de empecilhos externos a aprendizagem com o passar dos anos. É preciso então aproveitar esse período de intenso desenvolvimento, para que se possa explorá-lo e dele extrair todo o potencial em benefício da criança.

## **A interação**

Até os dois anos de idade, a criança encontra-se numa fase de reconhecimento e compreensão do ambiente em que se insere, marcada principalmente pelo desenvolvimento locomotor e dos cinco sentidos. À medida que aprimora seus sentidos e desenvolve suas habilidades motoras, a criança vai adquirindo mais domínio sobre o ambiente e passa a melhor explorá-lo e a compreender cada vez melhor sua organização e as relações de causa e efeito. Para isso, é necessário, além do próprio

amadurecimento do cérebro, o estabelecimento de relações afetivas satisfatórias com as pessoas que a rodeiam. É a partir dessa interação com as pessoas e os objetos ao redor que a criança constrói sua própria identidade.

A interação com a mãe inicia já no nascimento, principalmente durante a amamentação, e com o pai, familiares e demais adultos de referência, nos momentos de afetividade. A afetividade saudável é base para a estrutura emocional e cognitiva da criança. O papel da interação no pós nascimento, que se prolonga por toda a infância, é proporcionar um desenvolvimento saudável. As relações de afeto, carinho e atenção entre adultos e criança é fundamental para a criação de vínculos. Compreender, interpretar e atender com carinho e sensibilidade às necessidades da criança permite a formação de vínculos, que se estabelecem a partir da confiança, aceitação e sentimento de proteção. Estabelecendo vínculos positivos a criança cresce fisicamente saudável e emocionalmente segura, aprendendo a lidar com suas emoções, a lidar com situações de estresse, a explorar o mundo com confiança e a se comunicar. Esta afetividade também diz respeito à Educação Infantil. Crianças que ficam em berçários por longos períodos não podem ser privadas de tais vínculos, pois são base para o seu desenvolvimento cognitivo.

A partir da interação familiar a criança aprende a estendê-la e ampliar suas relações sociais. A interação com o outro, concomitante ao conhecimento de si própria, é fundamental a esta etapa de desenvolvimento infantil. Proporcionar situações que permitam à criança aprender a se conhecer e se relacionar é um dos objetivos da EI.

## **Brincar: aprender e desenvolver**

É no segundo ano de vida que a criança adquire independência cognitiva do eu, conseguindo diferenciar o que é parte de si do que é parte do outro. O vínculo com os pais permanece forte, principalmente no sentido de que é com estes que a criança tem sua principal garantia de segurança. O aumento da mobilidade, destreza, equilíbrio e agilidade permitem uma intensificação da exploração do ambiente. E uma gama maior de possibilidades de oferecimento do brincar.

A criança aprende brincando. Situações de brincadeira e de brincar são ricas oportunidades de possibilitar interações e aprendizados. Muito além do desenvolvimento motor, o brincar proporciona oportunidade de desenvolver também habilidades emocionais e sociais que culminarão na inserção da criança em sociedade subsequentemente. À medida que cresce e se desenvolve, a própria criança passa a interferir na dinâmica de seu ambiente social, criando situações que exigem das outras pessoas e de si mesma respostas criativas.

Interagindo, a criança constrói o seu conhecimento do mundo e das pessoas com quem convive. Brincando a criança interpreta e compreende o meio que a cerca, as suas condições de vida, as contradições a que está exposta em suas relações sociais. “O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998a, p. 22). Aqui reside a importância do brincar, ao possibilitar essa construção, significação e interpretação.

O brincar deve ser proporcionado de diferentes maneiras: em interação com outras crianças, com os adultos que as cercam, o brincar orientado ou o brincar livremente e sozinha. Brincando a criança desenvolve e aprende. As situações do

brincar devem ser oferecidas desde a mais tenra idade. Ainda bebês as crianças já brincam. Com objetos dentro do berço, depois quando sentam e engatinham e já conseguem inclusive interagir com outras crianças.

É importante que a criança tenha acesso a brincadeiras e objetos que desafiem seu raciocínio e trabalhem de modo a estimular e refinar a coordenação motora. Os desenhos desempenham papel fundamental nesse contexto, pois estimulam também o imaginário e a representação da percepção da criança sobre o mundo. A expressão da criança por meio de desenhos é mais significativa a partir dos três anos, quando já tende-se a dar preferência a uma das mãos e já são observados elementos representativos da forma humana e da organização espacial nas imagens.

Apesar da evidente presença do pensamento mágico na infância, as representações e regras sociais vão gradativamente ganhando espaço nas brincadeiras. As crianças já aos dois anos começam a imitar trejeitos e comportamentos dos pais. Aos cinco, já reproduzem papéis sociais de gênero, diretamente influenciados pela sociedade em que se inserem. É comum nessa fase vermos representações de atividades domésticas e o gosto por brinquedos que reproduzem objetos do cotidiano.

Cabe à EI organizar diversas situações do brincar. Papel fundamental se atribui ao *faz-de-conta*: imitar para conhecer, para interagir e para compreender. É importante que as crianças tenham oportunidade de imitar pessoas, animais, personagens, possibilitando-a a representar o meio que a cerca, ou seja, a escola, a casa, os lugares que ela frequenta etc. Interagindo com outras crianças e com objetos que possam simbolizar situações cotidianas e servir de meio para essa construção de conhecimento.

## **Papel da linguagem na primeira infância**

Dos dois aos cinco anos, tem-se notável desenvolvimento da linguagem. É observada a ampliação do vocabulário, manutenção de diálogos e o uso de frases mais elaboradas, além de narração de pequenas histórias com orações de estruturação formal simples em sujeito e verbo. Nessa fase, a criança já consegue nomear a maioria dos objetos do cotidiano. A utilização de símbolos para representar ou substituir circunstâncias reais faz com que as brincadeiras passem a abranger situações de caráter imaginário cada vez mais ricas em detalhes, estimulando fortemente o desenvolvimento cognitivo. Ao final dessa faixa etária, a criança já se porta como comunicadora eficaz e é capaz de acompanhar diálogos diversos.

Tão importante quanto o brincar é a atenção a ser dada à linguagem oral na primeira infância. Inicialmente o mundo é apresentado pelo adulto às crianças pela linguagem. Assim, quanto mais se fala para a criança, maior amplitude de vocabulário e conhecimento está sendo oferecido a ela. Pontua-se aqui, uma vez mais, a importância da atenção à primeira infância. Nesta etapa a criança precisa de cuidados, mas também de atenção e estímulos. Quem é o adulto que cuida dessa criança? Em quais condições? Um ambiente nocivo onde falte comida afeta a capacidade de aprendizado. Mas a desnutrição da alma, do seu eu, também compromete seu desenvolvimento. (COMEÇO, 2016).

A criança que está exposta a ambientes de violência, de pobreza extrema, drogas, depressão, ou um lar desorganizado sofre com o estresse e tem seu potencial cognitivo diminuído. Onde mal se vive, ou sobrevive, “não há tempo para pensar no

amanhã”. Nesse contexto, as relações de afeto e mesmo o contato com os pais tendem a ser reduzidos.

Sem um ambiente propício a criança não se desenvolve. Se lhe falta carinho, afeto, quem a cuide, quem a ouça ou quem converse com ela, falta-lhe estímulos, comprometendo sua aprendizagem<sup>27</sup> e seu desenvolvimento. Importante reforçar que aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento.

Nestas circunstâncias estabelece-se um território de desigualdades. Do ponto de vista da linguagem oral, por exemplo, a criança de 4 anos exposta a situações de estresse, ou de linguagem empobrecida terá uma defasagem em torno de 30 milhões de palavras a menos, se comparada a outra criança de mesma idade e situação de cuidado e estímulo ideal.

O papel da EI será o de criar condições de diálogo à essas crianças. Dar acesso à toda riqueza oral possível e adequada à primeira infância. Disponibilizar tempo e paciência para que as crianças ouçam e falem. É fundamental que se dê à criança a oportunidade de ser ouvida. Ela precisa falar, se comunicar, expressar ideias, pensamentos, sentimentos, intenções e estabelecer relações com outras pessoas. Interagindo e conversando mais a criança terá seu potencial comunicativo desenvolvido. O diálogo é fundamental:

É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se

---

<sup>27</sup> Entende-se por aprendizagem o “processo de construção, aquisição e apropriação de conhecimento”.

pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998c, p. 121).

A linguagem oral e posteriormente a linguagem escrita são veículos de conhecimento, e são inúmeras as possibilidades de dar acesso à toda essa riqueza. Destaca-se aqui, além de falar, ouvir e brincar, já citados, o papel fundamental da música e da narração de histórias nesta etapa educacional.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998c, p. 117).

Diante do exposto, recoloca-se aqui a importância de assistir às crianças em suas necessidades básicas de cuidados e afeto, mas principalmente em seu desenvolvimento pleno.

## **Desenvolvimento de qualidade na primeira infância para todos**

É preciso garantir a todas as crianças acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, além de certificar a democratização de cuidados e de educação pré-escolar, de modo a assegurando tais direitos. Mais que um desejo, é essa a meta número 4 da agenda 2030 das Organizações das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (CARDINI E GUEVARA, 2016).

A primeira infância é locus essencial para assegurar o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança, sendo base para o início da trajetória de toda a vida do indivíduo.

O Brasil é um país de grande discrepâncias econômicas: a grande concentração de renda no setor mais rico, representado por ínfima parte da população, e a pobreza extrema de grande maioria. Este problema atinge sobremaneira a atenção à primeira infância. As crianças precisam ser cuidadas e educadas, ao mesmo que precisam ser amadas e estimuladas. Para que as diferenças econômicas não redundem em diferenças intelectuais, a educação formal é um dos caminhos para assegurar o acesso a tais competências de maneira significativa. Assim não basta falar em necessidades da primeira infância: é preciso falar de atendimentos em creches e pré-escolas de qualidade.

Não é possível mais falar somente em educação familiar num país de dimensões continentais – e discrepâncias idem. Para atingir a todas as crianças, é preciso que o desenvolvimento da primeira infância, em sua plenitude, seja assumido como política pública, como já o fazem muitos países. Caso contrário as desigualdades econômicas e sociais serão retraduzidas em

desigualdades intelectuais, de aptidões, competências e habilidades.

Cidadãos educados, estimulados e potencialmente desenvolvidos serão economicamente mais ativos. Investir na criança é investir no futuro. Quando devidamente assistida em suas necessidades básicas e estimulada em todo seu potencial cognitivo, social e emocional, garante-se à ela um futuro de cidadania produtiva. A cada dólar investido na criança têm-se sete dólares de retorno na vida adulta. É um excelente investimento, mais do que a bolsa de valores dos EUA (Filme). Chamada de a equação de Heckman (vencedor do Nobel de Economia em 2000), esta provou que a longo prazo o investimento em educação e na ampliação da capacidade de cuidados, desenvolve capacidades cognitivas, habilidades sociais e emocionais e de bem-estar físico. Mantendo uma boa qualidade até a vida adulta ganha-se um capital humano<sup>28</sup>, evitando gastos com doenças, menos evasão, diminuição dos índices de violência, conseqüentemente diminui a desigualdade e proporciona melhores rendimentos na vida adulta. Mais tempo com a mãe pode reduzir em 5% a taxa de evasão escolar em famílias em situação de vulnerabilidade social. Quanto melhor a qualidade da educação proporcionada à primeira infância, melhores empregos e salários na vida adulta, chegando a 25% a mais para quem teve acesso a boas creches e pré-escolas.

---

<sup>28</sup> Entende-se por Capital Humano o “conjunto de características individuais que determinam, juntamente com variáveis de contexto, os níveis de bem-estar dos indivíduos em suas diversas dimensões (salário e inserção no mercado de trabalho, envolvimento com violência e criminalidade, vícios e longevidade, e estabilidade familiar, dentre outros). São exemplos de características que compõem o estoque de capital humano de um indivíduo suas habilidades cognitivas e não-cognitivas, seu estado de saúde, e sua força e destreza” (COMITÊ 2014, p.7).

## Considerações finais

O investimento em políticas públicas de suporte e estímulo na primeira infância é primordial para o desenvolvimento pleno de uma comunidade. Investir na criança, indo além do acesso a nutrição, a condições de saneamento e à saúde, deve abranger também ações que permitam a presença dos adultos, principalmente nos dois primeiros anos. Deve abranger também o investimento nos adultos que cuidam dessa criança, dando-lhes condições de estar com ela com qualidade – em termos de tempo dedicado à ela, condições materiais, físicas, psíquicas e emocionais. Envolve suporte previdenciário para que as mães (e mesmo os pais) possam estar presentes a maior parte do tempo, de modo a desenvolver laços afetivos e garantir o acesso da criança a maior variedade de estímulos possíveis. Também é garantir estrutura adequada quando chegado o momento de deixar à família e passar a frequentar as creches. Cuidar do desenvolvimento da primeira infância significa assegurar-lhe atendimento profissional adequado, em termos de estrutura física, matéria e pessoal.

No Brasil ainda não é possível falar de universalização do atendimento à criança de zero a seis anos. Também não é universal o atendimento profissional adequado. Ainda impera o despreparo e o descaso, com instituições que não tem capacitação dos profissionais que lidam com essa faixa etária.

Por se tratar de uma etapa tão importante, com todo o potencial para o pleno desenvolvimento, é fundamental que os profissionais que aí atuam sejam plenamente formados e capacitados para estarem aptos a explorar todas as janelas de oportunidades para a estimulação das crianças, e não simplesmente atuem como “vigias”.

“Quando você dá atenção ao começo da história, ela pode mudar por inteiro”. (COMEÇO, 2016). É essa a ideia defendida pelo documentário que deu suporte a este texto.

## Referências

**BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF, 1998a. v. 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF, 1998b. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF, 1998c. v. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

CARVALHO, A. M. et. al. Avaliação do desenvolvimento. In: LEÃO, E.; CORRÊA, E. J.; MOTA, J. A. C.; VIANNA, M. B. e VASCONCELLOS, M. C. **Pediatria Ambulatorial.** 5 ed. Belo Horizonte: COOPMED, 2013 p. 213 – p. 236

CARDINI A. e GUEVARA, J.. **Bases Curriculares para a Educação Infantil:** Referências para o Brasil. Tradução: Fidelity Translations. Buenos Aires, Arg: CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016.

**COMEÇO da vida.** Direção: Estela Renner. Produção: Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo. Brasil: Maria Farinha Filmes. Disponível em: <<http://ocomecodavida.com.br/>>. Acesso em: 02 mar. de 2018.

COMITÊ Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. (2014). **Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.ncpi.org.br>. Acesso em 02 mar de 2018.>

GUIMARAES FILHO, H. A. et al. Avaliação do comportamento fetal por meio da ultrassonografia de quarta dimensão: conhecimento atual e perspectivas futuras. **Rev. Assoc. Med. Bras.** São Paulo, v. 59, n. 5, p. 507-513, Oct. 2013.

WINTER, E. M.; FURTADO, W. **Didática e os caminhos da docência.** Curitiba: Intersaberes, 2017.

## **INFÂNCIA E FUTEBOL: panorama de uma realidade pouco conhecida**

*Gilson Batista Machado  
Simone Cléa dos Santos Miyoshi  
Eduardo Henrique Rosa Santos*

### **Algumas considerações preliminares**

A história do Futebol é marcada pela avassaladora paixão por parte dos seus simpatizantes. Sua prática era percebida por todos os cantos, nas fábricas, nas praças, nas escolas, nos terrenos baldios, nas várzeas, campinhos improvisados, enfim, em todo canto, sobretudo nos dias atuais a prática é exercida exponencialmente por vários segmentos da sociedade. O Futebol foi deixando de ser somente um momento de lazer e participação coletiva e ganhou ares de profissionalismo, hoje lugar de fama e altos acordos financeiros.

Dessa maneira, o Futebol, ao longo de sua história, vem assumindo cada vez mais representativa no mundo. De acordo com Ribeiro Júnior (2014) em 1998 tinha cerca de 400 milhões de futebolistas filiados à Fédération Internationale de Football Association (Federação Internacional de Futebol) - FIFA em suas diversas categorias, o que representava à época, cerca de 6% da população mundial.

Representatividade expressa também pelo número de países filiados. Em 2017, a FIFA, apelidada de “Nações Unidas do Futebol”, contava com 211 associações afiliadas enquanto que a Organização das Nações Unidas - ONU, que é uma organização internacional com o objetivo de facilitar a

cooperação em termos de direito e segurança internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e da paz mundial, contava com 192 países filiados.

Todos os dias centenas de milhares de crianças acordam e vão em busca de alimentar o sonho de ser um jogador profissional de futebol. Essa realidade é de fácil constatação. Basta dar uma volta por um sem número de escolinhas e equipes de futsal e ver futebol pelo Brasil.

Não se sabe ao certo quais os fatores intervenientes para a geração e o fomento desse sonho de ser um jogador profissional de futebol. No entanto, uma das hipóteses seria a busca por ascensão social e financeira, tendo em vista que a mídia diariamente ressalta os valores astronômicos recebidos pelos jogadores de sucesso pelo mundo. Outra hipótese poderia ser a frustração e o sonho não vivido pelos pais depositado na criança para que a mesma possa conseguir aquilo que não foi conquistado anteriormente.

Tais hipóteses geram algumas reflexões e indagações: de quem realmente é este sonho de ser um jogador profissional? Das crianças e adolescentes ou de seus pais? Quais são seus reais objetivos? O quanto de pressão é depositado em cima desse jovem pelos pais e pelos técnicos? Quantos outros sonhos terão que ser sacrificados em função da busca pela realização de ser um jogador profissional de futebol?

Essas e outro montante de inquietações podem ser tematizadas, sobretudo dentro do ambiente escolar, pois o interesse pelo esporte em questão, muitas vezes superar outros interesses das crianças, desde sua tenra idade. Nos dias de hoje o Futebol não pode mais ser encarado pura e simplesmente como um fenômeno esportivo tendo em vista sua abrangência mundial. Dessa forma, acredita-se ser relevante que o Futebol

seja tratado e tematizado como um fenômeno tanto esportivo quanto social, cultural e econômico.

Partindo do pressuposto de que cada uma dessas crianças ficará pelo menos 12 anos cursando a educação básica nos parece correto afirmar que a instituição escola exerce forte influência na formação desse indivíduo, pois ele passa pelo menos quatro horas e meia por dia sob a tutela de um professor ou de vários professores. A escola, portanto, teria a oportunidade de sistematizar o tema Futebol de forma inter ou transdisciplinar, não somente nas aulas de Educação Física, mas perpassando pelos diversos componentes curriculares, construindo problemáticas que interferem no entendimento mais amplo tanto da prática do esporte, quanto das relações sociais e econômicas que o envolvem.

### **A infância entra em campo**

Parece-nos pertinente que o esporte em questão não seja tratado somente como uma ponte para o sucesso tanto financeiro quanto social. Dessa forma se torna relevante apresentar outras características peculiares dessa modalidade e, objetivando auxiliar nessa discussão e oferecer material para embasar a discussão dos professores.

O documentário "A infância entra em campo", realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF em parceria com o Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - CEDECA e a Secretaria Estadual para Assuntos da Copa do Mundo da FIFA Brasil 2014 – SECOPA, aborda com sucesso essa temática, pois traz subsídios para a ampliação da discussão, sobretudo na escola.

Tal documentário é fruto de pesquisa detalhada<sup>29</sup>. Ao todo o material escrito é composto por 72 páginas com várias fotos que ilustram as crianças no ambiente do Futebol. Trata-se de um material com linguagem simples, mas de conteúdo relevante e preocupante por se tratar de uma análise do Futebol, envolvendo crianças e adolescentes, a partir de um prisma pouco evidenciado ou debatido.

A partir dos dados levantados com o estudo, foi elaborado um vídeo<sup>30</sup> que leva o mesmo nome “A infância entre em campo”, apresenta as informações de forma dinâmica e didática, facilitando, com isso, a assimilação por parte dos expectadores. Conta com depoimentos de crianças e adolescentes futebolistas e seus pais, elucidando o material que integra o texto escrito. Apresentando problemáticas que envolvem esse sonho, muitas delas envolvendo dramas psicológicos, sociais e afetivos, que certamente, interferem na formação do sujeito.

O documento, ainda, apresenta informações que podem subsidiar o debate acerca dos riscos que envolvem a profissionalização precoce das crianças. A prática profissional, sem o devido acompanhamento e amparo das leis, pode gerar um ambiente de vulnerabilidade para as crianças, colocando-as muitas vezes em situação de risco, devido ao afastamento da família e do ambiente escolar, além da exposição à exploração sexual e abalos na integridade física, pois as mesmas muitas

---

<sup>29</sup> Documento digitalizado e disponibilizado em arquivo Portable Document Format - PDF, depositado no endereço [https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_infanciaemcampo.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_infanciaemcampo.pdf) cujo acesso foi feito em 19 de janeiro de 2018.

<sup>30</sup> O vídeo, que conta com aproximadamente nove minutos, está disponibilizado gratuitamente no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=4RdGBoLKbk>

vezes não suportam fisicamente as exigências dos treinamentos de alto impacto.

“A infância entra em campo” instiga a discussão e convoca todos aqueles que lidam cotidianamente com crianças a problematizar o tema. Pois, se faz necessário um processo de conscientização da realidade e dos riscos envolvidos. A temática é ampla e complexa, envolve a expectativa dos pais, imaginário construído pela mídia e pela sociedade, objetivos da profissionalização e a valoração dos estudos e vida escolar.

Dessa maneira, o texto que segue, baseia-se, sobretudo, na pesquisa supracitada, busca apresentar algumas dessas problemática, objetivando divulgar a problemática ampliando o debate.

### **A expectativa depositada pelos pais**

É corriqueiro presenciar, em competições de Futebol envolvendo crianças e adolescentes, a presença de pais no entorno dos campos e quadras externando toda a sua essência. Gritam, xingam, brigam com outros pais e árbitros. Momentos acalorados que fazem daquele que deveria ser um momento de confraternização e alegria em recortes de tensão, cobranças, medo e frustração.

São atitudes que podem ser explicadas pelo excesso de cobrança dos pais em cima da performance dos filhos, na tentativa mascarada de transferir a responsabilidade ao filho de ser aquilo que o pai não foi, um atleta de Futebol.

O professor Mutti (3003), aborda esse assunto referindo-se ao Futsal, embora sejam modalidades diferentes, acreditamos que tais características também se aplicam ao Futebol. As competições para crianças e adolescentes seguem o mesmo formato que as competições para adultos, sem oferecer os

devidos ajustes e adaptações. Essas competições, oferecidas nesse modelo, podem oferecer riscos a esses futebolistas em menor idade, tendo em vista as cargas de ordem física e psicológica (MUTTI, 2003).

Além das competições inadequadas, Mutti vai além ao afirmar que

[...] muitos pais querem se realizar à custa dos filhos, observam no filho aquilo que eles não foram capazes de ser ou conseguir, outros transferem para o filho a responsabilidade de ser o representante da família – no desempenho da criança estará o orgulho ou a vergonha da família. Outros, ainda, veem seus filhos como adultos em miniatura: cobram, exigem, pressionam, ficam eufóricos ou enfurecidos como se fossem eles que estivessem no lugar do filho. Há pais que acham que seus filhos são os melhores e os exaltam demais, e na mesma proporção esperam deles o máximo, não admitem fracasso e chegam até a punilos. Todos esses tipos de comportamento são notados pelas crianças, que em resposta apresentam algumas reações como ansiedade, medo, nervosismo, revolta etc. Essas reações são extremamente prejudiciais, tanto no momento do jogo como na formação da personalidade da criança (MUTTI, 2003, p. 280).

Corroborando as afirmações anteriores, o professor Santana (1996) é mais incisivo quando se trata da expectativa dos pais diante da vida esportiva dos filhos ao afirmar

Quero dizer, mais explicitamente, que se você, pai, foi craque, o seu filho necessariamente não tem que sê-lo. Se você sempre quis ser jogador de futebol e não foi, e por acaso carrega uma certa frustração, o problema é seu! Não queira realizar-se através da criança, porque ela não tem nada a ver com isso. Você não tem o direito! Talvez seja melhor procurar não criar, ou pelo menos, não externar tantas expectativas (SANTANA, 1996, p. 78)

Marangoni e Hirota (2013) realizaram um estudo onde é possível identificar a influência dos pais na participação da vida esportiva de seus filhos jogadores de futebol, categoria infantil, de um clube da cidade de São Paulo. Por meio de um questionário aplicado para uma amostra de 20 jovens com idade entre 09 e 12 anos, todos do sexo masculino. Os responsáveis tinham idade entre 31 e 60 anos de idade composto por 05 pais e 15 mães. Curiosamente, diante dos resultados obtidos, os autores concluíram que os jovens valorizam o aspecto competitivo visando colocar à prova suas habilidades enquanto seus/suas pais/mães ressaltam valorizar muito mais o Futebol como recreação. Um tanto, contraditório com o comportamento habitual observado nos campos, treinos e competições de futebol.

No entanto, podemos também supor que muitos desses comportamentos sejam similares aos de torcedores, pais torcedores, que saem de seu lugar de educador e responsável e ocupam o lugar da torcida, reverberando muitas vezes insultos e palavras de ordem. Dessa maneira, o relacionamento dos pais ou responsáveis por essas crianças e adolescentes deve ser

repensado e carece de mais estudo e ações propositivas para que exemplos como os anteriores sejam ou minimizados, quiçá alijados desse processo de maturação da vida esportiva desses futebolistas.

### **Desmitificando o imaginário sobre os salários dos jogadores de Futebol**

A partir de observações de jogos de futebol, sobretudo aqueles voltados a crianças, é comum percebermos os pais tratando os filhos como bilhetes premiados de loteria, como promessas em potencial, moldados, ao longo da vida, encarados como um pequeno bonsai que é podado ao longo da vida para um final idealizado. Como se todos fossem um craque em potencial, uma possível saída em busca da ascensão financeira e social.

Tal situação é ilusória, pois segundo estudos, somente 1% desses candidatos a profissionais de Futebol passam nas seletivas oferecidas pelos diversos clubes no Brasil. Os estudos apresentam números sobre os salários dos jogadores de Futebol com o objetivo de desmitificar a falácia arraigada no imaginário das crianças e adolescentes que buscam se enveredar por esse caminho na expectativa de uma ascensão social e financeira para si e para a família.

As faixas salariais dos jogadores de Futebol, divulgados em 2009 pela Confederação Brasileira de Futebol – CBF. De acordo com os dados apregoados,

[...] 84% dos jogadores, de todas as divisões do futebol profissional no Brasil, recebiam salários de até R\$ 1.000,00, 13% recebiam entre mil e nove mil reais, 3% recebiam acima de nove mil por mês. Dez anos antes, informações da mesma CBF indicavam que

51,6% dos jogadores recebiam até um salário mínimo e 33,2% até dois salários mínimos. Apenas 5,2% recebiam mais de dez salários mínimos. (CEDECA, 2013, p. 31)

A CBF já divulgou novos dados, em fevereiro de 2016, que corroboram os anteriores, deixando claro o cenário, que são pouquíssimos aqueles que recebem altos salários como jogador de Futebol. Acredita-se que um dos fatores que favorecem a manutenção desse estigma, que atrela a profissão de jogador de Futebol ao sucesso financeiro, seja o fato da grande mídia mostrar basicamente um lado da moeda, dando espaço diariamente, aos jogadores que ganham fortunas inimagináveis.

De acordo com a entidade, 82,40% dos jogadores de Futebol no Brasil recebem até R\$ 1.000,00 (mil reais) de salário mensal, quantia essa que se aproximava dos R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais) referentes a um salário mínimo vigente à época. Dentre os jogadores que recebiam entre R\$ 1.000,01 (mil reais e um centavo) até R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) estavam outros 13,68% do montante. Diante dos números expressivos, vale ressaltar que 96% dos jogadores de Futebol profissional no Brasil recebem de salário, menos de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) por mês.

Objetivando contrastar ao cenário anterior, no final de 2017 o Futebol mundial trouxe à tona uma das maiores negociações da história. Segundo o jornal eletrônico *O Tempo*, o Paris Saint-Germain (PSG) contratou o jogador Neymar que atuava no Barcelona pela astronômica quantia de 111 milhões de reais. Esses valores são responsáveis por massagear os sonhos de centenas de milhares de crianças, adolescentes e jovens futebolistas que alimentam o sonho diário de conseguir uma vaga como profissional do Futebol.

Normalmente os jogadores profissionais de Futebol recebem, além de seu salário, um valor considerável de direitos de imagem, mas, segundo o site da rede de TV ESPN, no contrato do Neymar não consta cláusulas com essa garantia, portanto o jogador receberá “somente” o seu salário.

Para que o leitor tenha uma ideia dos valores, Neymar recebe 111 milhões de reais por ano, 9,25 milhões por mês, 308,333 por dia, 12.847 reais por hora, 214,12 reais por minuto e aproximadamente 4 reais por segundo.

Comparando o salário do Neymar, um dos jogadores mais populares nos dias de hoje, ao salário de um professor do ensino fundamental, teríamos o seguinte panorama: Um professor do ensino fundamental, com um salário médio de 2.000 reais, precisaria trabalhar cerca de 385 anos para ganhar o que o Neymar ganha em um mês de salário. Um professor doutor, em início de carreira em uma instituição federal, com salário aproximado de 8.500 reais, precisaria trabalhar cerca de 91 anos para ganhar o que Neymar ganha em um mês.

Esses e outros disparates financeiros, alimentados pela mídia e pelas negociações que envolvem empresários futebolísticos, times, empresas entre outros, contribuem em demasia para uma falsa noção da realidade, do próprio esporte e da vida.

## **Tipos de desportos**

Um dos assuntos discutidos na pesquisa, “A infância entra em campo”, trata da natureza e da finalidade dos desportos, baseada na lei nº 9.615, de 24 de março de 1998 que tem como objetivo instituir normas gerais sobre os desportos. Apresenta, portanto, as diferenças entre esporte educacional, de

participação e de rendimento previstos no artigo 3º da na lei nº 9.615.

I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente;

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações (BRASIL, 1998).

A lei em questão sofreu modificação e, por meio da lei nº 13.155, 4 de agosto de 2015 foi criado o inciso IV com mais uma especificação de desporto.

IV - desporto de formação, caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção desportiva, com o objetivo de promover o

aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva em termos recreativos, competitivos ou de alta competição (BRASIL, 2015).

Essa discussão é relevante, pois, antes de se enveredar pela busca desmedida pelo sonho de ser um jogador profissional de Futebol é importante que se planeje o percurso a se tomar, passando pelo Futebol escolar, de participação, de formação até chegar ao Futebol de rendimento. É comum os pais e até mesmo os jogadores cobrarem um resultado voltado para o rendimento em um ambiente escolar que não tem esse fim como característica. A falta de planejamento pode potencializar as frustrações que, infelizmente, estará presente na maioria dos pretendentes à difícil vaga entre os jogadores profissionais de Futebol.

### **A escola como objetivo secundário de vida**

A prevalência da amostra da pesquisa é de alunos da rede pública de ensino e apresenta um cenário mascarado em que os jovens entrevistados colocam a escola no banco de reservas. Os depoimentos dos dirigentes e atletas são unânimes em ressaltar o vínculo com as escolas, sendo essa uma exigência das leis, mas o que se percebe no pano de fundo, é que os jovens jogadores negligenciam os estudos, talvez pelo cansaço dos treinos, viagens para as competições ou até mesmo por vislumbrar no Futebol uma forma de atalho para uma melhoria de vida social e financeira.

Dessa forma, em função de um calendário esportivo que, muitas vezes, não coincide com o calendário escolar, faz com que os jovens futebolistas tenham que se desdobrar para conseguir remarcar trabalhos, provas e dar conta dos conteúdos

que perdem ao longo do processo, devido ao excesso de ausências na escola.

O estudo também apresenta um contraponto ao destacar o testemunho de alguns entrevistados, atletas e pais, que relataram uma melhora no desempenho escolar após o ingresso nos treinos sistemáticos de Futebol, tanto no aspecto comportamento disciplinar quanto aos fatores relacionados aos níveis de concentração.

Embora sejam apresentados depoimentos divergentes, vale o alerta para que as instituições responsáveis por essas crianças e adolescentes evidenciem, sempre, a importância e valorização da escolarização formal. Só o fato dos futebolistas terem que, muitas vezes, transferir suas aulas para o período noturno e conviver com o excesso de faltas escolares já é um fator que distancia a vivência escolar do Futebol de rendimento.

### **Riscos mais frequentes na trajetória em busca da profissionalização**

Na trajetória em busca da profissionalização no Futebol, as crianças e adolescentes enfrentam cotidianamente quadro riscos mais frequentes:

- 1 - o afastamento do ensino regular e a profissionalização precoce, que concorre com a formação escolar;
- 2 - a exploração e o abuso sexual, mencionados por quase todos os adultos entrevistados como uma ameaça real e recorrente;
- 3 - a ameaça à integridade física, decorrente de uma prática esportiva de alto impacto e esforço;

4 - o distanciamento da convivência familiar, que facilita o acesso de aliciadores de todo tipo a jovens que vivem longe da proteção de suas famílias (CEDECA, 2014, p.39)

Comumente, observa-se, nas entrevistas concedidas à mídia, as dificuldades de articulação verbal ou expressão oral dos jogadores de Futebol, as mesmas são constantemente retratadas nos programas humorísticos, além de virarem motivos de piadas nas rodas de conversa. Embora esse fato, seja engraçado para grande parte daqueles que assistem, ele explicita um problema comum na carreira no jogador, tanto de base quanto profissional: a precária formação escolar.

O excesso de faltas, remarcação e perda de provas e trabalhos escolares, bem como a ida para o ensino noturno - na maioria dos casos é a única opção para continuar estudando – podem contribuir para que jovem atleta se distancie cada vez mais da escola, priorizando a busca por uma profissionalização incerta, um sonho muitas vezes idealizado.

A pesquisa traz quase como unanimidade o depoimento dos adultos entrevistados relatando experiências de assédio sexual, vivenciadas de perto ou através de denúncia. Um dos agravantes tem a ver com o constrangimento por parte das crianças e adolescentes em delatar o assédio e ficar estigmatizado pela agressão, bem como, pelo medo de perder oportunidades de trabalho, pois muitos dos agressores estão em posições de comando.

Outro fator preocupante tem a ver com as altas cargas de treinamento, principalmente o físico. Isso porque, em clubes de menor porte, são encontrados profissionais com pouca qualificação para adequar os treinos às necessidades das crianças, tratando-as como adultos em miniatura, não levando

em consideração as especificidades físicas e emocionais da idade de cada criança.

Embora, a formação no Futebol profissional pode começar a partir 12 anos de idade, é comum os clubes estabelecerem contratos com os pais de garotos antes dessa idade. Quando eles já possuem idade para se alojarem nos clubes, eles abandonam suas famílias e passam a viver em alojamentos em condições questionáveis e de vulnerabilidade.

### **Algumas reflexões finais**

Tomando como base as informações compiladas nesse texto e na pesquisa “A infância entra em campo”, fica evidente que a trajetória para que uma criança e/ou adolescente se torne um jogador profissional de Futebol é lotada de percalços e envolve diferentes e importantes problemáticas, que impactam diretamente na formação do sujeito.

Consideramos um equívoco olhar o Futebol profissional somente do prisma apresentado pela mídia, em que são ressaltados, basicamente, os jogadores de Futebol com salários astronômicos e carreiras consolidadas em detrimento da grande maioria dos jogadores profissionais de Futebol que recebem menos de seis salários mínimos no Brasil.

Os materiais estudados que referenciaram este texto deixam claro o perigo que as crianças e jovens sofrem diante do assédio sexual por parte de algumas pessoas que se aproveitam da vulnerabilidade desses indivíduos em formação, sujeitando-se, muitas vezes, a esse tipo de assédio com receio de que sua carreira seja prejudicada ou inviabilizada. Vale ressaltar que esse comportamento não é uma regra, mas sim exceções que devem ser fiscalizadas e coibidas pelos órgãos competentes.

O Futebol não pode mais ser tratado somente como fenômeno esportivo. Ele pode e deve ser tematizado levando-se em consideração seus vários aspectos, culturais, sociais e econômicos. Tal discussão pode ser levada para a escola e apresentada aos alunos, já a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que nossas crianças e adolescentes passam muito tempo com os professores, e os mesmos são os responsáveis em organizar e apresentar os conteúdos e temáticas necessárias.

O afastamento da escola por parte dos aspirantes a jogadores profissionais de Futebol é um dos problemas que carece de uma atenção especial por parte dos pais e entidades responsáveis. Quando as crianças e adolescentes não se afastam fisicamente da escola, eles negligenciam os estudos, o que teria um efeito prático muito semelhante, tendo em vista que a grande maioria dos pretendentes terão seu sonho frustrado e precisarão de outro caminho profissional para seguir na vida e, inevitavelmente, necessitarão da escolarização para isso.

Diante do exposto, não se trata de destruir o sonho de nossas crianças e adolescentes, mas sim, fazer com tenham mais informações acerca do máximo de fatores intervenientes em sua concretização. Acreditamos que os professores dos anos iniciais, juntamente com os professores de Educação Física, podem contribuir muito para que essas informações sejam abordadas e discutidas e que a formação escolar, juntamente com a formação esportiva sejam realizadas de maneira responsável, com respeito a infância e a dignidade do sujeito.

## Referências

CEDECA - Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan. **A infância entra em campo: riscos e oportunidades para crianças e adolescentes no futebol** / Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan. – Salvador: CEDECA, 2013. 70 p.

MUTTI, D. **Futsal: da iniciação ao alto nível**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

RIBEIRO JR, A.; CIPOLONI, L.; AZENHA, L. C.; CHASTINET, T. **O lado sujo do futebol: a trama de propinas, negociatas e traições que abalou o esporte mais popular do mundo**. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2014.

SANTANA, W. C. **Futsal: metodologia da participação**. Londrina: Lido, 1996.

## Links dos sites:

**Dados do salário** <<http://www.otempo.com.br/superfc/neymar-ganhar%C3%A1-um-sal%C3%A1rio-m%C3%ADnimo-a-cada-4-minutos-e-23-segundos-no-psg-1.1504852>>

## Direito de imagem

<[http://www.espn.com.br/noticia/718166\\_no-psg-neymar-nao-recebera-direito-de-imagem-exclusivamente-e-100-salario](http://www.espn.com.br/noticia/718166_no-psg-neymar-nao-recebera-direito-de-imagem-exclusivamente-e-100-salario)>

**FIFA** (<http://www.fifa.com/associations/index.html>) 17 de outubro/2017

**ONU** (<http://www.un.org/en/member-states/>) 17 de outubro/2017

**Salários**<<https://www.cbf.com.br/noticias/a-cbf/raio-x-do-futebol-salario-dos-jogadores#.WmHRsVSnGUk>>

### **A infância entra em campo**

<[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_infanciaemcampo.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_infanciaemcampo.pdf)>

### **Vídeo a infância entra em campo**

<<https://www.youtube.com/watch?v=4RdGBoLKbk8>>

### **Tipos de Esportes**

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9615consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9615consol.htm)>

### **Esporte de formação**

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13155.htm#art38](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13155.htm#art38)>

**A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS CURSISTAS DA  
ESPECIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
QUANTO À AVALIAÇÃO:  
problematizações sobre os conceitos e os instrumentos  
avaliativos**

*Bruna Lorena Barbosa Moraes  
Mariane Gomes Pereira*

“Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro.”(Cecília Meireles)

### **Introdução**

O Curso de Pós-graduação (lato-sensu) Educação Infantil: docência, gestão, saberes e práticas educacionais, foi oferecido no ano de 2017. Este curso se soma ao cumprimento da Lei nº 13.005, de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação de 2014-2024, com o qual colabora na implementação da meta de oferecimento de formação continuada de profissionais da Educação Básica da rede pública de ensino.

Deste modo, o público alvo deste curso de Especialização era, preferencialmente, os profissionais da Educação Básica que atuassem na Educação Infantil, sendo 10% das vagas destinadas às pessoas com deficiências. Havia 60 vagas no total.

A seleção de ingresso no curso se deu pela avaliação do currículo *lattes* ou *vitae* do candidato, no qual pontuava-se a experiência, os cursos de formação, apresentações de trabalhos e publicações que o candidato tivesse. O resultado se deu pela

soma dos pontos obtidos pelos candidatos respeitando o limite das 60 vagas.

Neste curso de Especialização, fui professora da disciplina de processos avaliativos na Educação Infantil, cujo objetivo foi discutir o processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de seu desenvolvimento, como eixo para o repensar do fazer pedagógico na Educação Infantil.

As aulas foram organizadas visando discutir as concepções de avaliação: uma tradicional que se centra em provas e uma concepção formativa que, por meio de vários instrumentos de registro, visa promover e acompanhar o desenvolvimento do estudante. Posteriormente, discutimos um pouco sobre a criança presente na Educação Infantil e, em seguida, estudamos alguns instrumentos presentes nesta etapa da Educação Básica, quais sejam o portfólio, o diário de acompanhamento e a observação.

Ao fazer o mapeamento e organização das aulas, construí, juntamente com uma professora convidada<sup>31</sup>, um instrumento diagnóstico com perguntas referentes à concepção de avaliação, o uso da avaliação no cotidiano escolar e os instrumentos utilizados. Assim, nossa pesquisa foi realizada a partir deste instrumento diagnóstico que se assemelha a um questionário semiestruturado.

A análise dos dados foi iniciada com um processo de organização das respostas em categorias, quais sejam: **concepção de avaliação e instrumentos avaliativos**. Posterior a esta primeira fase, realizamos a análise buscando evidenciar as

---

<sup>31</sup> Essa professora convidada possui experiência no uso de portfólios na Educação Infantil por ter atuado na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba) e em outras instituições.

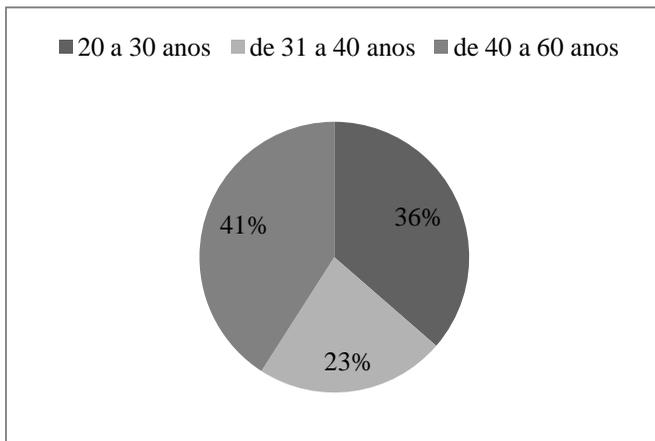
semelhanças e as discrepâncias nas respostas, somando-se aos estudos de teóricos.

Portanto, este texto tem como objetivo apresentar a reflexão e a análise crítica da percepção de avaliação, e uso de instrumentos avaliativos, de um grupo de professores discentes do curso de Especialização em Educação Infantil. Por esta razão no primeiro momento há uma caracterização dos sujeitos, em seguida a análise das respostas, separadas pelas categorias, e as considerações finais.

### **Caracterização dos sujeitos participantes**

O grupo participante da pesquisa advém do Curso de Pós-graduação (lato-sensu): Educação Infantil: Docência, Gestão, Saberes e Práticas Educacionais. Todas são mulheres com idade, em sua maioria, 59% entre 20 e 40 anos, conforme demonstra o gráfico 1.

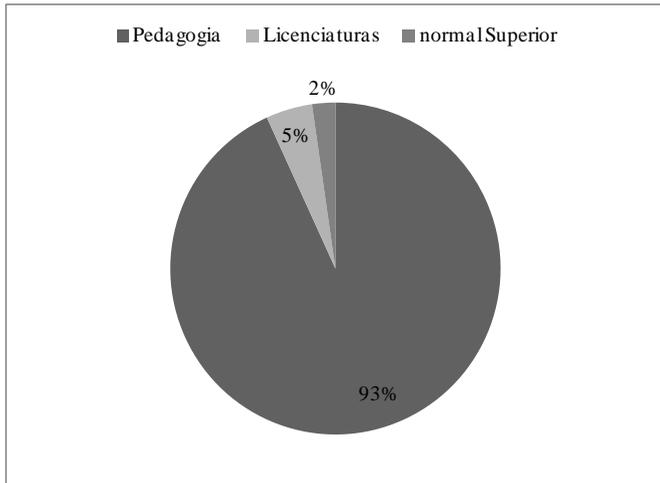
*Gráfico 1 – Idade das participantes*



*Fonte: organizado pelas pesquisadoras*

Com relação à formação inicial, uma participante fez o curso Normal Superior, 5% possuem curso superior – Licenciatura em História e Letras e 93% são graduadas no curso de Pedagogia, o que pode ser visualizado no gráfico 2.

*Gráfico 2 – Formação inicial*



*Fonte: organizado pelas pesquisadoras*

Neste grupo de participantes é possível encontrar profissionais atuantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e na gestão escolar, assim como duas discentes que não atuam. Vale ressaltar que quatro profissionais possuem dois cargos, sendo que três atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental e uma na Educação Infantil e na gestão escolar.

O número de profissionais atuantes na Educação Infantil é maior devido ao fato do curso ofertado ter exigido que o profissional atuasse na Educação Infantil.

*Tabela 1 – Área de atuação das participantes*

<b>Atuação</b>	<b>Sujeitos</b>
Professora de Educação Infantil	27
Professora de Ensino Fundamental	16
Gestão Educacional (supervisora, orientadora ou gestora escolar)	3
Não atua	2

*Fonte: organizado pelas pesquisadoras*

## **Análise dos dados: percepções e instrumentos avaliativos de um grupo de professoras**

Há o reconhecimento da importância de discussões problematizadoras que tratem da avaliação na Educação Infantil. Mesmo com tantos estudos e pesquisas sobre essa temática, compreende-se as fragilidades da formação inicial de professores, pois em pouco tempo é preciso apresentar vários conceitos teóricos e o espaço para a discussão da avaliação, em sua grande maioria, fica destinado apenas às disciplinas de Didática.

Diante desta constatação, buscou-se organizar o módulo - O processo de Avaliação na Educação Infantil do Curso de Pós-graduação (lato-sensu): Educação Infantil: Docência, Gestão, Saberes e Práticas Educacionais<sup>32</sup>, de uma maneira em que as discussões partissem da percepção das professoras.

O objetivo deste módulo, organizado em duas aulas, foi de discutir o processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de seu desenvolvimento, como eixo para o repensar do fazer pedagógico na Educação Infantil.

---

<sup>32</sup> Mais informações a respeito do curso estão disponíveis em [www.facip.ufu.br/educacaoinfantil](http://www.facip.ufu.br/educacaoinfantil)

A organização de uma das aulas se deu da seguinte maneira: iniciou-se com a discussão dos conceitos de avaliação numa abordagem formativa com os principais estudiosos (LUCKESI, 2008; FREITAS, 2013; FERNANDES, 2014; HOFFMANN, 2014), partindo de um instrumento elaborado para coletar as percepções das professoras participantes. O papel da avaliação no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil também foi discutido.

Ainda com relação ao instrumento utilizado, este foi elaborado pela professora responsável pelo módulo, assim como por uma convidada que colaborou apresentando a sua prática avaliativa na Educação Infantil. Este instrumento se assemelha a um questionário, porém é mais amplo devido à participação das pesquisadoras e às problematizações realizadas durante a sua aplicação.

Retomando a dinâmica da aula, conforme já abordado anteriormente, iniciou-se pela discussão do conceito de avaliação e entregou-se o instrumento no qual havia várias perguntas referentes à caracterização das professoras, conceito, papel e instrumentos avaliativos. De acordo com a discussão que era realizada, solicitava-se que as discentes respondessem a uma pergunta.

A primeira questão requeria que as cursistas escrevessem, a partir de suas experiências como docentes e estudantes, o conceito de avaliação. As respostas foram categorizadas em três grupos, o que nos permitiu analisar e compreender como é entendido o conceito de avaliação na Educação Infantil.

O resultado encontra-se na tabela abaixo:

*Tabela 2 – Resultados: questão 1*

<b>Conceito de avaliação</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>%</b>
G1 – Concepções que relacionam a avaliação lógica tradicional (uso de palavras medir, classificação, verificação e etc.);	10	23%
G2 - Concepção que denuncia a lógica tradicional de avaliação;	4	9%
G3 – Conceito de avaliação na perspectiva formativa considerando a ideia de processo e acompanhamento do desenvolvimento.	29	67%

*Fonte: Elaborado e organizado pelas pesquisadoras*

Os procedimentos que utilizamos para avaliar nossos alunos em sala de aula revelam nossas concepções sobre a aprendizagem, a infância e a educação, expondo, assim, os modelos teóricos que nos apoiam (BARBOSA e HORN, 2008, p. 97).

Para a análise dos dados, vale ressaltar que não existe concepção certa ou errada sobre a avaliação, mas, sim, modos diferentes de compreender/definir o objetivo da avaliação, que sejam coerentes com a proposta pedagógica da escola e, no caso, da proposta para a Educação Infantil.

O grupo G1, totalizando 10, trazem em suas respostas palavras-chave, como “classificação, medir” que nos remetem a uma lógica tradicional de avaliação, o que implica que, nesse caso, a ideia que se tem de avaliação é classificatória para identificar se o aluno está apto ou não.

Nessa concepção de avaliação, o estudante é apenas um receptor da aprendizagem e não o sujeito central e, por isso, se limita apenas a conferir se os objetivos de determinado conteúdo foram alcançados, não havendo um olhar voltado para o desenvolvimento do discente.

Respostas como “*Um instrumento de punição para avaliar o aluno (prova).*” (P12); “*A avaliação, de acordo com minha experiência, serve somente para medir conhecimentos.*” (P30), vêm (re) afirmar essa visão tradicional de que a avaliação se limita a apenas classificar e medir o conhecimento do aluno quando o instrumento de avaliação tem como objetivo “punição”. Entende-se que o processo de aprendizagem é somente responsabilidade do aluno e que se ele não aprender, o “problema” está nele. Quando se coloca a aprendizagem sendo responsabilidade do aluno, está se reforçando uma escola excludente na qual somente está apto quem consegue aprender daquele único modo que está sendo passado e só este estudante vai obter sucesso.

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos (HOFFMANN, 2014, p. 29).

Concordamos com Bassedas (1999) que o objetivo da avaliação na Educação Infantil é a observação dos alunos, de seu desenvolvimento, além de servir como uma ferramenta de trabalho para o professor refletir sobre o que está sendo desenvolvido em sua sala de aula.

O mais importante é não emitir um juízo, definir uma situação, mas propor *hipóteses*, contrastá-las com outras pessoas adultas que se relacionam com a criança, comprová-las e modificá-las quando se considerar que não correspondem à evolução da criança (BASSEDAS, 1999, p. 173).

Ao afirmar isso, ideias da avaliação como sendo “*Confirmar se houve desenvolvimento em relação ao conteúdo trabalhado. Certificar-se de que o aluno foi capaz de transferir, expressar seu aprendizado*” (P10), não são coerentes com as propostas da Educação Infantil, pois a avaliação nessa etapa é entendida como um instrumento de acompanhamento, não somente do aluno, mas do processo como um todo, que não tem a intenção de classificar ou medir. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.” (BRASIL, 2010, p. 29).

Contudo, analisamos que pequena parte, apenas 23%, responderam que a partir de suas experiências o conceito de avaliação está relacionado com a lógica tradicional, o que podemos inferir que grande parte das cursistas possuem um olhar amplo sobre a avaliação superando essa visão tradicional.

Em suas respostas, os participantes do grupo G2 fazem críticas à concepção de avaliação tradicional, ou seja, explicitam a diferença entre as concepções de avaliação. Entretanto, nenhum dos sujeitos desse grupo apresenta um conceito de avaliação, tal como é possível observar nas respostas abaixo: “*Compreendo que a avaliação é algo processual proporcionando ao aluno uma trajetória formativa, saindo de métodos tradicionais que visam excluir os alunos.*” (P 32). “Na

*minha opinião, a avaliação deve acontecer diariamente e não como uma forma de punir e classificar o aluno” (P4).*

A partir dessas respostas, é possível identificar que tais sujeitos entendem que o objetivo da avaliação é acompanhar o processo/desenvolvimento, porém não trazem claramente o conceito da avaliação formativa ou tradicional.

O terceiro grupo, que é a maior parte, ou seja, 67%, apresenta sua percepção embasada na concepção de avaliação formativa. Segundo os teóricos<sup>33</sup> que nos fundamentam na Educação Infantil, de acordo com o objetivo dessa etapa, cabe uma avaliação que acompanhe o desenvolvimento. Conforme Bassedas (1999) a avaliação formativa:

É a avaliação que se realiza de uma maneira progressiva e paralelamente às diferentes situações e atividades que se desenvolvem. É a que possui mais sentido e importância na questão educativa (de fato, também nas outras), pois permite modificar a intervenção a partir das informações que se obtêm nas próprias atividades da aula. (...) A avaliação formativa insere-se no processo educativo e tem a finalidade de proporcionar informações que servem para ajustar ou mudar a atuação educativa. Trata-se, então, de adaptar o ensino às características e às necessidades que as crianças apresentam no decorrer das diferentes atividades: enquanto se ensina, enquanto jogam, enquanto trabalham... especialmente a partir da observação e da escuta (BASSEDAS, 1999, p. 177).

---

<sup>33</sup> Os teóricos que nos fundamentam estão presentes ao longo do texto

A partir dessa perspectiva, encontramos respostas que fazem referência a essa avaliação, que valoriza a criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e considera a avaliação enquanto acompanhamento. Tal como se exemplifica nessa resposta, *“é uma ferramenta muito importante para o professor nortear o seu trabalho, saber através dela os níveis de aprendizagem dos alunos. Ela deve ser contínua e processual”*. (P31).

Além disso, nesse grupo encontramos respostas que apontam a avaliação como um mecanismo que não se volta apenas para a criança, mas como um aporte para o professor/professora refletir sobre a sua prática, o que pode ser identificado nos seguintes fragmentos: *“Avaliação é um processo de observação no qual você poderá obter dados sobre o sujeito até para poder organizar o trabalho pedagógico”*. (P33). E *“a avaliação é um processo contínuo e processual de observação e também formativo que acompanha todo o processo de desenvolvimento do aluno e também do docente.”* (P21).

Dando continuidade ao relato da aula, no segundo momento partiu-se para a apresentação de instrumentos avaliativos, visando ultrapassar a ideia de que avaliação é prova, pois *“a avaliação até hoje está ligada a prova, notas, aprovação e reprovação. O discurso pode até apresentar seu objetivo como sendo o de promover a aprendizagem do aluno, mas ainda não é comum essa prática”* (VILLAS BOAS, 2014, p. 10).

Antes de fazer a discussão teórica sobre os instrumentos avaliativos, as estudantes responderam à seguinte pergunta: *“Quais instrumentos avaliativos você utiliza e/ou conhece?”*. As respostas encontram-se na tabela abaixo:

Tabela 3 – Respostas à questão “Quais instrumentos avaliativos você utiliza e/ou conhece?”

<b>Instrumentos de avaliação</b>	<b>Sujeitos</b>
Registros escritos: (relatórios de desenvolvimento, fichas individuais, avaliação diagnóstica, observação.).	39
Provas	12
Portfólio	16
Não se aplica	3

*Fonte: elaborado e organizado pelas pesquisadoras*

Observando esses dados, grande parte conhece ou utiliza registros escritos que, segundo Lopes (2009), “neles transparecem não apenas conteúdos e atividades, mas também emoções, sentimentos, movimentos próprios das crianças, do contexto da pré-escola e do professor polivalente que acompanha um grupo específico por todo o ano letivo” (p. 64), ou seja, o objetivo principal dos registros escritos é a sistematização das observações do docente em relação ao desenvolvimento infantil.

O registro está ancorado em determinado planejamento – e, com ele, uma concepção de escola, de criança, de educação – e tem início na observação atenta e cuidadosa por parte do educador. Um olhar focado, direcionado, porque não é possível observar tudo de uma vez só (LOPES, 2009, p.64).

Com relação às provas, estas aparecem 12 vezes como instrumento utilizado ou conhecido pelos docentes. Normalmente a prova ocorre no final do processo e perde toda a riqueza do acompanhamento dos envolvidos. Freitas et. al. (2013) indica que a avaliação não deve acontecer no final, pois é

um elemento que orienta a nossa atuação na escola e na sala de aula.

Na Educação Infantil não cabe o uso da prova, uma vez que esta visa apenas os resultados e não acompanha o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) abordam que as “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (p.29).

Foi mencionado o portfólio, instrumento indicado 16 vezes pelo grupo participante da pesquisa. De acordo com Pereira e Arantes (2017), “na Educação Infantil existem autores que defendem o uso do portfólio como uma ótima ferramenta de avaliação, que permite acompanhar, de maneira cuidadosa e atenta, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (p.145).

Este instrumento avaliativo consiste em várias produções organizadas e construídas pela criança, protagonista central do processo. Neste há vários modos de expressão, múltiplas linguagens e vários tipos de registro.

Os portfólios entendidos como seleção de registros, como documentação de uma sequência didática, de um projeto, de um grupo, incluindo relatos de atividades, falas e produções das crianças, descrição de etapas de um trabalho e fotografias. (...) os portfólios correspondem a narrativas de situações, fatos e acontecimentos motivadores de uma experiência, de uma história que adquire sentido e significado à medida que vai sendo construída, vivida,

narrada. Trata-se da construção da “memória pedagógica” da escola, do grupo, do educador (LOPES, 2009. p.130).

É possível no portfólio contemplar a participação dos vários atores envolvidos no desenvolvimento infantil, desde as crianças até as famílias. Entretanto, de acordo com Barbosa e Horn (2008), “os portfólios não são apenas a seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa final.” (p.112).

Considerando o que acima foi apresentado sobre o portfólio, a participante da pesquisa P17<sup>34</sup> aponta que utiliza o portfólio como instrumento de avaliação, sendo construído a partir *“das minhas anotações, dos trabalhos realizados pelos próprios alunos e fotos, como registro das atividades.”*

A partir do trecho acima, observa-se uma tentativa de indicar um conceito do portfólio por meio da descrição de sua composição. Entretanto, como retrata Pereira e Arantes (2017), as pesquisas acadêmicas não apresentam uma definição comum ou orientações padronizadas de como se dá a construção do portfólio. Contudo, sabemos que esta construção se dá a partir da criança como protagonista e por meio de registros que possibilitem identificar e refletir sobre o seu processo de desenvolvimento, não sendo o/a professor/a o único sujeito dessa reflexão, mas a criança e o grupo no qual está inserida.

Entretanto, uma participante da pesquisa expõe *“Na instituição que trabalho o portfólio é feito da maneira tradicionalista com folhas xerocadas. A ideia do portfólio que foi apresentada hoje eu não conhecia, mas, é maravilhosa.”* (P11, 2017). Analisando tal fragmento, concordamos com

---

<sup>34</sup> Sigla criada para preservar a identidade das participantes da pesquisa

Villas Boas (2004), que o portfólio não é um ajuntamento, tampouco uma pasta de produções organizada sem reflexão.

Entende-se que as atividades “xerocadas” nos remete a uma homogeneização das produções, ignorando o fazer e o criar de cada criança. Além dessas fragilidades, essas atividades enrijecem o trabalho pedagógico, no que diz respeito ao atendimento individualizado e à reflexão sobre o processo de desenvolvimento infantil, o que não condiz com a ideia de avaliação formativa.

A última frase desse fragmento, do sujeito P11, apresenta uma avaliação do segundo momento da aula, no qual, na elaboração, buscou-se organizar a metodologia de modo a trazer uma reflexão teórica do que consiste o portfólio e apresentar alguns que surgiram a partir das nossas práticas pedagógicas, enquanto professoras da Educação Infantil.

Diante dessas análises, consideramos que a avaliação formativa é a mais indicada na Educação Infantil e ressaltamos a importância do portfólio, pois acreditamos que “o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas, sim, dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem” (BARBOSA & HORN, 2008, p.103).

### **Considerações finais**

Na Educação Infantil a avaliação é singular, sendo necessário haver espaços de discussão sobre conceitos, características e fundamentos dessa temática voltada para essa etapa da Educação Básica. Dessa forma, a disciplina “Processos Avaliativos na Educação Infantil”, presente no curso de Especialização, possibilitou a compreensão, por parte das docentes, das percepções das professoras cursistas.

Com relação às professoras cursistas, a organização da aula permitiu proporcionar a elas o estudo das concepções de avaliação e o conhecimento dos instrumentos avaliativos presentes na Educação Infantil, principalmente o portfólio, pois levamos alguns para que houvesse o entendimento da sua estrutura e objetivo.

O objetivo central da pesquisa foi realizar uma reflexão e análise crítica da percepção de avaliação e uso de instrumentos avaliativos de um grupo de professores discentes do curso de Especialização em Educação Infantil. Em síntese, essas análises nos levam a compreender que a maior parte dos sujeitos desse grupo adota a percepção de avaliação formativa, mas vale ressaltar que ainda existem alguns que a conceituam a partir de exemplificações, sem um conceito claro e definido. Já com relação aos instrumentos avaliativos utilizados, a maioria utiliza e/ou conhece registros escritos, alguns apontam as provas e poucos empregam o portfólio.

## **Referências**

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASSEDAS, E.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. tradução Cristina Maria de Oliveira- Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FERNANDES, C. O. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In.: \_\_\_\_\_. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014. p.93-111

FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** São Paulo: Vozes. 2013

HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade - 33 ed.-** Porto Alegre: Mediação, 2014.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registros de práticas-** São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2008

PEREIRA, M. G.; ARANTES, T. D. M. O portfólio como instrumento para a avaliação formativa na educação infantil. In.: SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. (orgs.). **Educação Infantil: docência, gestão saberes e práticas educacionais.v.2** Uberlândia: Regência e arte editora, 2017.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2004

**O CINEMA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA:  
desvelando caminhos para a educação emancipatória  
através da produção audiovisual**

*Cristine Lima Pires  
Maria Cecília de Paula Silva  
Aparecida Pires Carneiro*

A imagética<sup>35</sup> faz parte do nosso dia-a-dia e dá cor ao nosso imaginário para, em ação, transformar-se em uma linguagem política-pedagógica como expressão fundamental da nossa prática docente. Nessa perspectiva, precisamos produzir vídeos que tenham função social, ou seja, estão além de obras de entretenimento. Eles apresentam as vozes e as histórias daqueles que são esquecidos, daqueles que a mídia faz questão de invisibilizar, não abrir espaço de diálogo, mostrando apenas as mazelas das suas comunidades.

Dessa forma, a imagética assumiu outra configuração nas nossas vidas, uma forma de expressão e denúncia que foi, no decorrer dos anos de docência, aflorando em diversos momentos na produção de vídeos documentários com distintos Movimentos Sociais, na Universidade e na escola formal. Um olhar, carregado de significações, aflorou no modo como realizamos as produções audiovisuais.

(...) o olhar não é apenas um fenômeno fisiológico – assim como as imagens fílmicas ou fotográficas não são apenas

---

<sup>35</sup> Compreendemos a imagética como potencialidade de expressão através de imagens, sejam elas fotos e vídeos

cópias do mundo visível – é também nossa capacidade de perceber por meio da linguagem exatamente aquilo que procuramos estruturar e ordenar, sobretudo aquilo que conhecemos (BARBOSA; CUNHA, 2006, p. 16).

Nesse capítulo abordaremos apenas o trabalho que desenvolvemos de análise e produção audiovisual na escola pública. Prática pedagógica que foi amadurecendo no decorrer dos anos através de uma escuta sensível aos anseios dos educandos, possibilitada pela relação dialógica, com eixo central, na intenção de proporcionar autonomia<sup>36</sup> ao educando no processo de apreensão e assimilação dos conteúdos escolares. Neste trabalho pretendemos, a partir da experiência imagético-pedagógica desenvolvida ao longo dos anos, fundamentar a práxis pedagógica a partir da consideração dos sujeitos visando a autonomia para fazer escolhas e projetar coletivamente ações/produtos que identifiquem, signifiquem e ressignifiquem seus valores e identidade comunitária.

Sempre assumimos uma postura pedagógica dialógica, pois concebemos a educação como formação humana para a emancipação dos indivíduos. Adotamos a teoria Freiriana como ponto de partida para nossa prática pedagógica, atuando em espaços educativos formais ou não formais. Buscamos conduzir os educandos para exercer autonomia frente ao processo educativo, cientes de que buscando a sua formação para o

---

<sup>36</sup> Autonomia é a capacidade que o indivíduo tem de gerir, organizar, fazer escolhas livremente elaborando o seu percurso como aprendiz.

exercício da cidadania plena, ou seja, temos como meta formar indivíduos que possam intervir, de fato, na sociedade.

Ciente de que a educação formal não cumpre a função de formação plena, pois caminha a passos lentos, mesmo imersa numa sociedade que evolui em todas as dimensões, buscamos elementos presentes na educação não formal que valorizem a cultura local, introduzindo conteúdos, significativos para a vida e a formação dos sujeitos que participam efetivamente desse processo. Nessa perspectiva, rompemos com a prática hegemônica conteudista e adestradora dos indivíduos, já que os consideramos como Sujeitos, que forjam sua história.

Optamos por um trabalho docente fundamentados na teoria de Paulo Freire (1987) por considerarmos que a sua teoria continua atual, alicerçando a pedagogia de luta em movimentos sociais e daqueles que optam por ter uma prática pedagógica que conduz os educandos para a autonomia.

Buscamos introduzir a pedagogia dialógica Freiriana na educação formal e a linguagem imagética ciente de que a formação humana está diretamente relacionada com a cultura significando que o processo educativo é construído ao longo da vida social e não está apenas circunscrito ao espaço escolar. Já que as imagens permeiam a nossa vida por diversos meios, precisamos nos apropriar dela como linguagem pedagógica a ser incorporada no cotidiano da escola e em outros espaços educativos.

Temos como objetivo compreender a importância da produção audiovisual para a formação humana em espaços educativos dialógicos apresentando uma experiência realizada na escola pública na qual trabalhamos.

A metodologia que alicerça esse trabalho tem como base um eixo da história oral: a história de vida. Nessa vertente, buscamos, de forma autoral, descrever e comentar um projeto de

produção audiovisual desenvolvido no seio da escola pública o qual envolveu em torno de 400 alunos do ensino fundamental II e ensino médio, na faixa etária entre 10 a 19 anos, realizado a partir do ano de 2002 até o ano de 2016. Utilizamos como instrumentos de pesquisa questionários abertos e entrevistas semiestruturas com 15 participantes desse projeto. Por uma questão de limite, optamos por analisar apenas um vídeo que consideramos mais abrangente e relevante de todos os vídeos produzidos.

A questão central que norteou a nossa investigação foi a seguinte: Quais são as contribuições da produção audiovisual para a formação do Sujeito? Com base nessa questão norteadora percorremos esse percurso em busca de esclarecer os conceitos aqui trabalhados e a fundamentação teórica que alicerça esse trabalho.

### **Educação e suas dimensões: um diálogo em busca da educação emancipatória**

Concebemos a formação humana como um processo educativo construído ao longo da vida social e não está apenas circunscrito ao espaço escolar. No decorrer do tempo, o ser humano vivencia no seu cotidiano a cultura e esta vai se transformando, renovam-se os valores e costumes que vão sendo assimilados, reelaborados, ressignificados e transmitidos por gerações. A cultura e a educação são apreendidas nos diversos espaços interativos de maneira formal, informal ou não formal.

A educação formal é aquela que se dá no espaço escolar, requer tempo, uma organização espacial e estrutural para o seu funcionamento e é norteada pelas Diretrizes Nacionais de Educação. A educação formal visa o ensino e a aprendizagem do educando, respeita uma estrutura hierárquica de progressão

por série ou anos de estudo, e visa formar o indivíduo para exercer uma “plena cidadania”. A educação informal é aquela que se dá em múltiplos espaços no qual o indivíduo adquire e acumula conhecimentos do dia-a-dia, seja no trabalho, seja na casa, ou no lazer.

Para Gadotti (2005), toda a educação é, de certa forma, educação formal, pois tem intencionalidade, só sendo diferenciado o espaço onde é aplicada. Na escola ela é marcada pela formalidade, regularidade e sequencialidade. Na cidade, um dos espaços de educação não formal, ela é marcada pela descontinuidade, eventualidade e informalidade, entretanto, também pode ser uma atividade educacional organizada e sistemática.

Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não formal é a sua flexibilidade, tanto em relação ao tempo, quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaço (GADOTTI, 2005, p. 2).

Gadotti (2005) afirma que, não há como se estabelecer fronteiras muito rígidas entre o que é formal e não formal, já que na escola e na sociedade vários modelos culturais interagem, e o currículo escolar intercultural reconhece a informalidade como educação do futuro.

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire nos fala sobre os espaços informais presentes na escola que são negligenciados

como espaços educativos de sociabilidade e consequentemente aprendizagem informal.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de deformação, seja negligenciada. Fale-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que umas das razões que explicam este descaso em torno do que acontece no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. [...] Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (FREIRE, 1996, p.49-50).

Portanto, compreendemos que a essência da prática pedagógica emancipatória está na concepção que temos de educação, fundamentada em princípios filosóficos. Seja ela formal, não formal ou informal, a educação está presente no nosso cotidiano, somos eternos aprendizes. Concordamos com

Cavaco (2003, p.130) quando expõe suas considerações a respeito da educação: “Entende-se a educação numa perspectiva global, em que as modalidades, educação formal, não formal e informal se apresentam como complementares entre si. Ou seja, nenhuma, por si só, consegue responder as necessidades formativas dos indivíduos”.

### **Educação e cinema da periferia - Caminhos que se entrecruzam na escola e na vida**

Representar através da imagem em pinturas rupestres foi a primeira forma que o homem encontrou para registrar aquilo que via e que ficou eternizado ao contar a história do seu tempo. “A imagem foi ao mesmo tempo meio de expressão, de comunicação e também de adivinhação e iniciação, de encantamento e cura” (MARTÍN BARBERO;REY, 2004, p.15). Expressavam suas ideias através de imagens, ilustravam seus sonhos, contavam a história do cotidiano, da caça, pesca e rituais, enfim, “as imagens sempre funcionaram como mediação efetiva da relação do homem com o mundo” (MIRANDA, 2007, p.1).

As imagens “falam” sobre valores, comportamentos, ideias. Há imagens em todos os lugares e as crianças, desde a mais tenra idade aprendem a lidar com elas, nos seus computadores, nos vídeos games, acessando a internet, enfim consomem imagem de formas variadas, são formas “diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual” (ALMEIDA, 1994, p.16). O significado atribuído a uma imagem depende do contexto no qual está inserida a pessoa, ou seja, o acervo cultural é fundamental para objetivar a

compreensão daquilo que se vê. Em geral tudo o que fazemos temos a imagem mental que antecede a nossa ação.

Ferrés argumenta que há uma mudança nessa geração com a profusão das imagens e sons, desenvolvem mais o hemisfério direito, responsável pelos sentidos, dessa forma, compreende mais pelas sensações. Já os adultos que foram criados na cultura antiga, desenvolvem o hemisfério esquerdo responsável pelas abstrações. “Não se trata só de usar os meios audiovisuais, mas de se expressar de forma audiovisual, de dar prioridade ao hemisfério que tem adquirido maior relevância na era eletrônica” (1996, p.15).

A educação necessita se apropriar dessa linguagem, para que possa “falar a língua” dos jovens e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Essa linguagem, emerge como um meio indispensável de comunicação e ressignificação da educação desse milênio, isso porque, é a língua na qual se comunicam as crianças e jovens nos espaços informais. Por isso, torna-se essencial aproveitar esses territórios/linguagens de comunicação para que possamos avançar na construção de uma educação escolar significativa para o educando, que atualmente está imerso num processo educativo retrógrado que desconsidera os seus saberes e práticas na vida cotidiana como elemento a ser incorporado pelo sistema educacional.

A imagem é hoje a forma superior de comunicação. E, contrariamente ao que tem acontecido com a escrita e com o livro que não têm conseguido substituir a linguagem, hoje estamos diante de uma técnica que tende a generalizar a sua supremacia. Já não se trata apenas de uma elite ou uma minoria de privilegiados ou especialistas que se afeta

com esse fato, mas da massa do povo, da humanidade, já que serão nações inteiras as que passaram, talvez, da cultura da palavra à cultura da imagem sem passar pela etapa intermediária da escrita e do livro (FERRÉS apud FREINET, 1996, p.8).

Martín-Barbero (2000) argumenta que, existe um fosso entre a experiência cultural dos alunos e a que a escola traz como conhecimento escolar a ser incorporado e reproduzido pelos educandos. Nessa perspectiva, a escola se torna em um espaço sem criatividade e prazer, sem conexão com a vida, com o cotidiano, com os valores e anseios culturais dos jovens que estão imersos numa cultura escolar sem significado, que visa apenas ser reproduzida para cumprir as formalidades do aprender.

Para Ferrés (1996) a escola tem sido vítima, e, ao mesmo tempo, causa direta dessa situação de conflito. A escola tem sido, porém pode ser transformada. Pode se converter em uma ponte entre as duas culturas, facilitando uma aproximação dialética e crítica entre elas. A tarefa unificadora da escola exige que sua própria estrutura se baseie na coerência entre a sensibilidade de nosso tempo, os meios de que dispõe e o próprio sistema cultural.

Consequentemente, se torna essencial para o educador que deseja estar “antenado” com uma prática docente significativa, utilizar a linguagem imagética, não apenas como recurso no seu trabalho, mas como uma linguagem atual, que apesar de ser composta de diversos instrumentos para ação e interlocução com os educandos, confluem para um “território” que precisa ser compreendido e explorado na atualidade.

Martín-Barbero e Rey (2004) trazem importantes argumentos relacionando a escola e a criação da imprensa como

uma institucionalização de um mundo separado por etapas de aprendizagem relacionados ao domínio do texto escrito/leitura “ao mesmo tempo que a comunicação pedagógica é identificada com a transmissão de conteúdos memorizáveis e reconstituíveis: o rendimento escolar se mede por idades e pacotes de informações aprendidos”. Continuam estabelecendo relações desse modelo instituído na escola de “leitura unívoca” aquela que o aluno é puro eco do professor, com sagrada escritura, na qual “os clérigos se atribuíam o poder da única leitura autêntica da Bíblia”.

Daí a antiga e pertinaz desconfiança da escola para com a imagem, para com a sua incontrolável polissemia, que a converte no contrário do escrito, esse texto controlado, de dentro, pela sintaxe, e, de fora, pela identificação da claridade com a univocidade. Não obstante a escola buscará controlar a imagem a todo custo, seja subordinando-a à tarefa de ilustração do texto escrito, seja acompanhando-a de uma legenda que indique ao aluno o que diz a imagem. (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p.57)

É o que podemos constatar com os filmes indicados para exibição nas escolas pelos projetos governamentais ou mesmo em *sites* didáticos no qual o manual/roteiro que os acompanham indicando como devem ser trabalhados, quais conteúdos devem ser abordados, para que disciplinas são mais apropriadas. A mensagem audiovisual é polissêmica, a compreensão da mesma está relacionada a uma série de fatores relacionados a subjetividade de cada sujeito. Para Férres (1996, p.29) o

audiovisual não consegue ser controlado pelo professor “Daí as reticências. Daí o porquê de frequentemente o audiovisual ter sido barrado em aula. Daí o porquê de sua integração ter sido com a condição de ser domesticado, de ser despossuído de suas atribuições mais estimulantes”.

Para Miranda (2000) o sujeito não é um receptáculo das imagens, ele interage com elas dando sentido, resignificando-as. Não podemos relegar o educando a um depósito de conteúdos “Seria a negação desta dimensão polifônica e polissêmica da linguagem e, portanto, no seu aspecto de transformação”.

O educando interage com a imagem de forma liberta, pois ela está disponibilizada no mundo contemporâneo em todos os espaços o que a torna, além de mais atraente, mais próxima do seu cotidiano e sem exigências de compreensões uniformes. Com o livro “o professor se sente forte, porém, quando aparece o mundo da imagem o professor perde o chão, seu terreno se move: porque o aluno sabe muito mais e, sobretudo maneja muito melhor as linguagens da imagem que o professor” (Martín-Barbero, 2000, p.96).

Martín-Barbero (2000) aprofunda essa discussão argumentando que a escola tem como soberano o livro, porém, na nossa sociedade produzimos cultura oral e imagética e elas configuram modos diferentes de: “[...] ver, de ouvir, de pensar e de sentir, de sofrer e de gozar. E, ao reivindicar a existência da cultura oral e da audiovisual, não estamos desconhecendo de modo alguma vigência da cultura letrada senão desmontando sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome e o eixo cultural da sociedade”.

Nessa perspectiva de compreender a imagem como linguagem que deve ser explorada na escola, tanto para a análise como de produção audiovisual, apresentamos aqui um recorte

do projeto de produção audiovisual desenvolvido com educandos da escola pública, porém, antes se faz necessário apresentar o contexto dessa pesquisa: O bairro de Plataforma.

O bairro de Plataforma situa-se as margens da Baía de Todos os Santos, e é margeado pela Avenida Suburbana em Salvador, Bahia. A localidade era uma aldeia de jesuítas chamada Aldeia de São João. Atualmente Plataforma se subdivide em vários sub-bairros: São João do Cabrito, Parque São Bartolomeu, Boiadeiro, Cabrito, entre outros.

O Parque São Bartolomeu é um local sagrado pelos adeptos do Candomblé que levam ao local, até hoje, oferendas aos caboclos e orixás, sendo, portanto um lugar imerso em simbologias dos cultos africanos. O Parque São Bartolomeu, em tempos remotos, era habitado por índios da nação Tupi, os Tupinambás e por africanos escravizados que fugiram e formaram o Quilombos dos Urubus. Foi também palco da Batalha de Pirajá levando definitivamente à independência da Bahia em 1823.

A singularidade do Parque São Bartolomeu é a de ser, sobretudo, um santuário, um lugar-monumento da memória negro-indígena e ao mesmo tempo do civismo popular da luta pela independência da Bahia. Esse caráter popular, sem dúvida, é responsável pelo esquecimento, pelo propositado “branco de memória” da cultura hegemônica que prefere esquecer o índio e o negro, a religião afro-brasileira entre os bens culturais da Cidade (ESPINHEIRA, 1998, p.25).

Uma comunidade como essa, resistente, imersa numa história de tantos conflitos desde tempos remotos, tem no seu âmago uma mistura alquímica de coragem, lutas, conquistas e pertencimento que a fizeram perpetuar na contemporaneidade

uma história de luta por moradia, escolas, creches, saúde, enfim, cidadania plena. Obteve diversas conquistas durante essa trajetória, constituindo-se como bairro no que resultou no atendimento a estruturas básicas como posto de saúde, creches, escolas públicas, escolas comunitárias, e com uma série de projetos sociais que recebem apoio do Governo Federal e da Prefeitura de Salvador e ONGs (Organizações não governamentais).

Foi nesta comunidade, rica em vida, cultura, lutas e transformações que desenvolvemos o projeto de produção audiovisual em uma escola pública e cercado por todos os limites intrínsecos desse ambiente, mas também *fugindo*, literalmente, dessas amarras e tendo como limites os próprios anseios dos participantes.

### **Produção audiovisual na escola pública baiana**

Inicialmente, em sala de aula, lançamos a proposta aos alunos de fazermos vídeos e solicitamos que construíssem o roteiro e o argumento. Foi um processo complicado, pois para eles, escrever representava um tormento. Na escola, a leitura e a escrita não são atividades criativas e prazerosas, mas tarefas sem conexões com a vida, fato que compromete a aprendizagem e por consequência o desejo de produzirem textos autorais.

Durante um período, incentivamos-os a fim de que produzissem roteiros, porém percebíamos que as produções saíam fragmentadas, sendo que muitas vezes precisávamos reunir dois ou três roteiros para que conseguíssemos uma história. Posteriormente, optamos por conversarmos coletivamente sobre o que faríamos e assim construíamos oralmente o roteiro. Para Martín-Barbero

[...] ao reivindicar a existência da cultura oral e da audiovisual, não estamos desconhecendo de modo algum a vigência da cultura letrada senão desmontando sua pretensão de ser única cultura digna desse nome e o eixo cultural de nossa sociedade. (MARTÍÍN-BARBERO 2000, p.87)

Concordamos com Martín-Barbero, ao não podermos negar a importância da cultura letrada e a sua finalidade de compreensão do mundo, e que a mesma predomina e é mais valorizada. Porém, a imagética, na contemporaneidade, se apresenta com uma dimensão até então inimaginável, presente em tudo o que fazemos hoje devido ao grande avanço tecnológico que só tende a expandir e torna-se acessível cada vez mais uma grande parte da população. Portanto, ao buscar produzir conhecimento através das imagens, tínhamos a intenção de utilizarmos uma linguagem atual, mais acessível e prazerosa para os educandos.

Todos os trabalhos que fizemos na escola pública foram marcantes nessa trajetória dialógica de produção audiovisual, porém, a experiência que representou um marco inicial numa outra lógica de produção, foi o vídeo *Aristides em Ação*. Neste trabalho o roteiro, a produção e direção ficaram por conta dos alunos, nós apenas atuamos como cinegrafista, proporcionando a possibilidade de um trabalho autoral, no qual os educandos decidiam o que e como deveriam filmar. Esse trabalho foi realizado para atender em parte a um projeto do Colégio Aristides sobre a comunidade intitulado “O Jeito de Mudar a minha Comunidade”, organizado no início do ano durante a semana pedagógica e desenvolvido durante todo o ano letivo. Desenvolvemos o trabalho com um grupo de 7º ano com faixa etária média de 15 anos na disciplina Cultura Baiana.

Produzimos um vídeo, dirigido coletivamente pelos alunos, o qual denominaram de “Aristides em Ação”. Justificaram tal escolha por se sentirem protagonistas de uma ação dentro da sua comunidade, a escola através daquele grupo movia-se para produzir um trabalho que apresentassem a comunidade. Produzimos este trabalho durante três dias no turno matutino. Saímos do Colégio para filmar as localidades de Boiadeiro, São Bartolomeu e São João do Cabrito, sub-bairros de Plataforma, área que circulam o Colégio e de onde moram maioria dos alunos.

Acordamos, depois de muitos debates, que apresentaríamos a comunidade através desse vídeo. Suas belezas e as suas mazelas. Dessa forma, na medida que íamos caminhando pelos becos e vielas, os educandos, espontaneamente, se disponibilizavam para falar sobre o local onde estávamos. Assim, mostraram as principais características do bairro, a cultura, os problemas ambientais, as belezas naturais, as áreas de lazer, o trabalho com a pesca. Nessas três manhãs entramos e saímos de becos, percorremos toda a orla, visitamos as primeiras cachoeiras do Parque São Bartolomeu, Oxumaré e Nanã, a linha de trem que faz o percurso Calçada-Paripe, o porto onde os barcos fazem o trajeto Plataforma-Ribeira-Plataforma, o famoso restaurante da região Boca de Galinha, o ponto de venda de peixe, andamos em baixo da linha do trem, andamos na beira do rio, conversamos com moradores antigos, um morador deficiente físico, comerciantes, crianças. Os meninos e meninas, nesse processo de produção do vídeo, olharam o Bairro de Plataforma com olhos de pesquisadores buscando desvelar além do que viam, aguçaram seus olhares para além do que percebiam no cotidiano de suas vidas. Os alunos foram os autores do vídeo. Foram construindo o roteiro passo a passo, e fizeram questão, apesar de todo o trabalho, de

percorrer as regiões mais distantes da escola e apontarem os problemas ambientais, indignados com a situação.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar (FREIRE, 1996, p.32).

Esta perspectiva freiriana se desvelou aos nossos olhos, professora e educandos, percebendo que, por vezes, a vivência na lida cotidiana não nos permite perceber a totalidade da Comunidade. Ao nos colocarmos como pesquisadores e com olhos atentos buscando VER não apenas aquilo que nos vem aos olhos, mas a realidade local na sua completude, constatamos que podemos apreendê-la de outra forma. O olhar, agora sensibilizado, estabelece relações que passavam despercebidas ou eram minimizadas: Onde está a ação do poder público nesse bairro? Porque não temos uma coleta de lixo regularmente como acontece nos bairros nobres? Porque o esgoto corre a céu aberto contaminando as ruelas e becos, colocando em perigo a saúde dos moradores? Essas e outras questões foram sendo discutidas no processo de produção do vídeo. Questionamentos que nunca são verbalizados no dia-a-dia porque a situação de degradação ambiental é naturalizada e passa despercebida.

Na culminância do Projeto “O Jeito de Mudar a minha Comunidade” esse vídeo foi exibido para todas as salas da

escola. Essa experiência foi muito gratificante, pois durante todo o processo de produção do vídeo, discutimos e refletimos o quê e como fazer, quais os aspectos mais relevantes a serem filmados, como seria a apresentação da localidade, o que havia naquela comunidade que os incomodavam, e o que deveria ser mostrado como valoroso para eles.

Participar desse projeto foi muito importante para mim. Percebi que era como eu sempre vivi ali e nunca tinha olhado de verdade para minha comunidade. Acho que agora eu fiquei mais atenta as coisas que acontecem aqui. O rio que sempre via correndo perto de minha casa agora sei de verdade que está poluído e que somos nós que jogamos o lixo. Agora sei que precisamos mudar. (JULIANA, 15 anos)

Nessa perspectiva de produção coletiva, eles perceberam questões sociais, culturais e políticas que passavam despercebidas, apesar de imersos naquele ambiente, não paravam para refletir sobre a sua própria realidade. O grande ganho dessa produção não foi a questão técnica ou mesmo a publicização da degradação ambiental que vivem num espaço tão rico de belezas naturais, mas a possibilidade de serem os produtores dessas imagens/discurso, de refletirem sobre a realidade que vivenciam e que por muitas vezes não se dão conta, enfim, produzirem um trabalho autoral e poderem mostrar na escola o fruto dessa produção com a linguagem que é peculiar aos adolescentes. É imprescindível uma revalorização da imagem na prática educativa, colocando-a, não apenas como potencial instrumental para ratificar a produção escrita, mas

“como dispositivo de uma produção específica do conhecimento” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.102).

A linguagem imagética, nessa perspectiva, se apresenta como uma forma de produzir conhecimento. Imersos num mundo de imagens os jovens têm mais afinidade e facilidade de produzirem um texto, uma sequência lógica, diferente da escrita, na qual contam aquilo que veem, que apreenderam nesse processo, o que consideram relevante que seja mostrado, em forma de denúncia ou exaltando o seu valor. O cotidiano de suas vidas, a cultura, seus valores, se transforma em conhecimento ativo apresentado imageticamente.

### **Considerações em movimento**

Compreendendo produção audiovisual como linguagens fundamentais de comunicação nas camadas populares e primordialmente uma forma de ver, expressar e representar o mundo desenvolvemos um projeto de produção vídeos, uma escola pública com jovens da periferia de Salvador-Bahia. Buscamos com essa prática ultrapassar os muros da escola com os seus tempos e espaços restritos, proporcionando aos educandos práticas educativas significativas ao produzirem obras audiovisuais autorias com uma linguagem peculiar representativa para os adolescentes e que apresentam temas significativos para o contexto em que vivem.

Respondemos a questão que norteou nosso trabalho, não como um fim, mas como uma reflexão sobre essa problemática. Percebemos que essa experiência nos permite constatar alguns impactos na relação do aluno com a produção imagética e na sua aceitação como Sujeitos que ressignificam sua comunidade e conseqüentemente a sua identidade. A produção audiovisual se apresenta como um espaço diferenciado onde podem falar e

serem ouvidos na escola e na comunidade. Os educandos, que até então não tinham espaço e onde suas vozes eram silenciadas na formalidade inerente à educação formal, agora, subvertendo essa lógica, apresentam-se como Sujeitos do processo e a produção de vídeos como um território/linguagem que tem a função social-histórica de desvelar os saberes que são tecidos nas suas comunidades, bem como, ressignificar os saberes que são apreendidos na escola.

Reafirmamos que manter a dialogicidade como um processo de trabalho horizontal respeitando o momento de apropriação, percepção dessa linguagem e criação como um caminho a ser trilhado a partir da aproximação e sensibilização com variadas técnicas visuais e audiovisuais. O mais significativo nesse projeto é a relação com os jovens com o intuito de possibilitar exercício de autonomia no processo de formação, ou seja, a possibilidade de escolha dos temas e construção de conhecimento/produção audiovisual que identificam como significativos e fundamentais para a comunidade. Objetivamos que a produção de vídeos seja um caminho para a formação desses jovens em busca de transcender a realidade que está posta - a cultura hegemônica escolar, autoritária, conteudista, que não considera as diferenças e a diversidade -, apresentando possibilidades didáticas que os tornem Sujeitos do seu processo de formação.

Produzir cinema na comunidade transcende o aspecto meramente técnico. Marcou a vidas dos meninos e meninas que passaram a ver a comunidade com um olhar mais crítico e abrangente e com a certeza da possibilidade de produzirem, além de vídeos/conhecimento sobre temas diversos, desejos/ações que contribuam para a melhoria da localidade.

Esta prática pedagógica dialógica tem como centralidade fazê-los compreender que o conhecimento e a leitura do mundo

são infinitas, requerer um olhar indagador, uma posição de eterno questionamento pelo que está posto como cultura hegemônica, cultivar a capacidade de filtrar, criticar e ressignificar a essência cultural da comunidade, pois as estas se constroem na convivência e na aceitação dos valores culturais.

Constatamos que os jovens da educação básica pública precisam ser ouvidos. Almejam ser Sujeitos dos seus processos educativos, querem ser forjadores das suas próprias histórias. Sabem a importância que a escola tem para sua formação, mas também reagem com as armas que possuem: a indisciplina, o descaso, a agressividade. Gritam NÃO à imobilidade a que são submetidos. Professores, gestão escolar e toda a comunidade que participar da escola precisam aprender a ler esses sinais, pois nos apontam para a necessidade urgente de mudanças. Mudanças que acompanhem o ritmo veloz em que a sociedade caminha. Precisamos mudar a escola e esse movimento de mudança começa dentro dela, por aqueles que se incomodam com essa inércia.

## Referências

ALMEIDA, M. J. (1994). **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez.

CAVACO, Carmen (2003). **Fora da Escola Também se Aprende**. Percursos de formação Experiencial. Educação, Sociedade & Culturas, nº20. Disponível em <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-5.pdf>>.

ESPINHEIRA, G. (1998). O Parque São Bartolomeu: esquecimento e memória. In FORMIGLI, Ana Lúcia Menezes

(Org.), **Parque Metropolitano de Pirajá: História, natureza e cultura** (pp.23-27). Salvador: Editora do Parque.

FÉRRERES, J. (1996). Vídeo e Educação. **Porto Alegre: Artes Médicas.**

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática docente.** São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, M. (2005). **A questão da educação formal/não formal.** Institut International des Droits de L'Enfant (ide). Droit a l'éducation: solution a tous les problemes ou problem sans solution?. Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. Disponível em: <[http://paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Educao\\_Popular\\_e\\_EJA/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf)>. Acesso: 30 ago. 2017

MARTÍN-BARBERO, J. (2000). Novos regimes de visualidades e descentramentos culturais. In FILE, Valter (Org.). **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar** (pp. 83-112). Rio de Janeiro: DP&A.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. (2004). **Os Exercícios do Ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva.** São Paulo: editora SENAC.

MIRANDA, L. L. (2000). Protagonismo Juvenil: fragmentos de um olhar. In FILE, Valter (Org.). **Batuques, Fragmentações e**

**Fluxos:** Zapeando pela Linguagem Audiovisual Escolar. Rio de Janeiro, DP&A.

\_\_\_\_\_. **A Cultura da Imagem e uma Nova Produção**

**Subjetiva.** Psicol. clin. vol.19 no.1 Rio de Janeiro 2007.

Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652007000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652007000100003)>. Acesso em 20 Ago. 2017

## A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO EM HEGEL

*Eliseu Riscarolli*

### **Considerações iniciais**

Neste ensaio pretendemos refletir sobre o uso da Filosofia na formação de profissionais e como Hegel percebe/compreende a função dela no transcorrer da escolarização das crianças. Terei como ponto de partida o curso de pedagogia no qual fui formado em 1994 na UFMT; a atuação como professor de filosofia na pedagogia e no direito e os reflexos de formação do curso de doutorado na Universidade Federal de São Carlos na qual fomos aluno.

Como é perceptível, minha graduação não é na filosofia, mas tomarei como abonador de meu texto o pensador italiano Antônio Gramsci que defendia a tese de que

todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais [...] em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (Gramsci. 1979. p. 07).

E embora reconheça um caminho mais árduo em filosofar, sobretudo considerando as representações sociais acerca da filosofia, considerando que cada época forma os homens a sua imagem e semelhança, concluiremos então que em épocas diferentes há predomínio de filosofias diferentes – Existencialismo, Humanismo, Hegelianismo, Marxismo, Escolástica, entre outras.

É comum ouvirmos dos alunos e de pessoas que convivem conosco que filosofia é uma matéria chata e difícil, além do mais ela não tem muita utilidade na vida prática das pessoas. Isso também aconteceu na minha graduação. Embora a fundamentação sociológica e histórica tenha sido sólida, em matéria de filosofia não me recordo de leituras de clássicos exceto um texto de Dewey e um de Gramsci. Das leituras clássicas realizadas me são caras a do Manifesto do Partido Comunista e da Ideologia Alemã, além dos dois já citados.

Considerando as condições materiais em que o curso se realizou, não posso dizer que a formação foi precária, ao contrário. Todavia, reconheço que a falta de leituras de Hegel, Herbart, Dewey, Aristóteles, Tomaz de Aquino, Weber e outros grandes nomes da filosofia e da própria educação deixaram em nós, alunos, certa lacuna teórica para podermos compreender o processo de construção do conhecimento e suas bases epistemológicas ao longo dos séculos. Mesmo assim, sempre tive certa convicção de que ler o texto do próprio autor era mais interessante do que ler seu comentador. Comecei então a suprir esta lacuna por conta própria.

A primeira tentativa no sentido de vencer esta barreira foi empreendida nas aulas de filosofia e sociologia do curso de direito. Ali tomei como desafio a leitura e discussão de textos de Marx, Gramsci, Hegel, Weber, Durkheim, Aristóteles, Hobbes, entre outros. Consideramos isso de extrema importância, pois na

maioria das vezes ou o professor adota uma manual de filosofia geral ou trabalha apenas uma única perspectiva filosófica, o que acaba deixando seus alunos com uma visão unilateral tanto da própria filosofia como da história, fato que desaconselhamos na graduação ou pós. A escolha deve ser do aluno. A partir daí se reforça a idéia de que a filosofia é coisa só para filósofos. Claro que eu tinha – e tenho ainda - muitas deficiências, primeiro por não ser filósofo, o que também é bom, segundo por fazê-la muito solitariamente.

O segundo despertar veio com nosso ingresso no curso de doutorado em educação da UFSCar. Ali cursamos as disciplinas *Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação*; *Estudos Avançados em Filosofia da Educação* no Programa de Pós Graduação em Educação e *Ética e Filosofia Política* no Programa de Pós Graduação em Filosofia da mesma universidade. Estas disciplinas serviram para reforçar minha convicção de que a leitura dos clássicos é fundamental, por isso elas são leituras obrigatórias no curso de Pedagogia da UFT onde sou lotado na cadeira de Filosofia da Educação.

### **A filosofia enquanto recurso pedagógico**

Assim como a filosofia, a arte, a ciência e a religião podem nos auxiliar na compreensão de uma concepção de mundo. E, ao mesmo tempo em que nos ocupamos na resolução dos nossos problemas cotidianos, também o fazemos no nível mais universal (Rakitov. 1989).

No geral, as grandes questões da filosofia são aceitas como desafios em diferentes épocas mesmo que o tratamento dado a elas siga caminhos alternativos. No entanto, com Hegel e Marx a filosofia ganha novos contornos: Idealista com o primeiro e Materialista com o segundo. Se com Hegel a *idéia* é

o fundamento da filosofia, nesse sentido, a história é o desenvolvimento do espírito de seu tempo, daí que a razão que governa a história é uma razão inconsciente, um conjunto de leis que determinam o movimento histórico (Plekanov. 2000).

Por outro lado, Marx vai nos dizer que é a *matéria* o fundamento da idéia e não o contrario, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral” (1990. p. 15). Infelizmente alguns compreenderam mal o alerta de Marx acerca do papel dos filósofos quando ele diz que “até agora os filósofos apenas interpretaram o mundo de maneiras diferentes; a questão agora é transforma-lo” (1990). De certa forma uma leitura equivocada dessa tese de Marx fez com que muitos incorporassem o equívoco de que a partir de então a filosofia não teria mais função na sociedade.

## **Hegel e a educação**

Mesmo não tendo uma produção específica sobre a educação, Hegel a concebe como um elemento compensador do caráter imperfeito do homem. Sua tarefa seria humanizá-lo. Suas principais contribuições para a pedagogia é fruto do tempo em que permaneceu como reitor do Gymnasio de Nurenberg (1808 – 1816) assim como quando foi conselheiro do ministério real do ensino.

Salvo as especificidades de cada sistema filosófico, não se pode negar que todos eles contem de uma forma imanente uma teoria pedagógica. Para Hegel, o homem nasce duas vezes: uma vez enquanto ser natural e outra enquanto ser espiritual. Logo, educar as crianças para serem pessoas autônomas deve ser considerado um segundo nascimento.

No discurso de 1809, por ocasião do encerramento do ano letivo, Hegel afirma a importância de uma base sólida na formação do homem ao referir-se aos fundamentos greco-romanos para a formação de seus cidadãos: “quem não conhece a obra dos antigos tem vivido sem conhecer a beleza”(1809. p. 78).

Segundo Hegel, é pelo processo educativo que o homem pode corrigir os defeitos e a imperfeição de seu caráter, a educação teria por objetivo humanizar o homem, tira-lo de seu estado natural. De certa forma essa é uma herança de Kant. Na sua visão, a educação era o único meio para sustentar a nação alemã. Por certo Hegel já está refletindo sobre os resultados da Revolução Francesa.

Sua permanência como diretor do Gymnasio de Nurenberg lhe possibilitou manifestar sua compreensão acerca de como deveria se processar a educação infantil e juvenil, reconhecendo a profunda conexão entre o espírito universal e o espírito individual. Já no século XIX Hegel estava preocupado com o vazio de conteúdos e com métodos inadequados para preparar a juventude alemã, sobretudo. Neste momento o sistema estava organizado da seguinte forma; *escola elementar* – primária de 08 a 12 anos, comum a todas as crianças, de cunho humanista e técnico científica; secundária de 12 a 14 anos, tempo para o estudo das línguas grega e latina além das ciências naturais; e o *instituto real* tempo para se ocupar do estudo das coisas e das matemáticas.

Considerando as reformas do sistema de educação alemão, sobretudo a de 1804, Hegel a vê como expressão da cultura moderna. Mas também vê influência da reforma protestante na elaboração de sua “pedagogia”, isso ele expressa claramente em sua *Filosofia do Direito*:

és una pretensión, pretensión que hace honor, el no querer aceptar nada en su espíritu que no haya sido justificado mediante el pensamiento, y esta pretensión es la característica de los tiempos modernos. Lo que há comenzado Lutero en cuanto a la fe en el sentimiento y en el testimonio del espíritu, es lo mismo que el ulteriormente madurado trata de concebir en el **concepto** y así liberarse en la actualidad y de este modo encontrarse en ella a si mismo ( p. 27 ).

Ao construir sua concepção sobre o homem Hegel não se exime de um movimento de dupla face: absolutizar o tempo e temporalizar o absoluto. Sobre este prisma podemos compreender uma de suas expressões celebres: “lo verdadero és lo todo”. Sua filosofia não é uma filosofia da finitude nem um mero humanismo, mas uma filosofia que tenta conciliar as duas coisas no seio de uma totalidade, já que ele vê a educação como uma intenção de superação da mera natureza do homem, pois enquanto dotado de espírito se caracteriza por romper com o imediato e o natural: “a razão é o que há de mais divino no homem, a formação e a educação fazem o homem tal como deve ser. Ela é a arte de fazer ético o homem”.

Quando trata da educação da criança o autor é categórico: “el niño existe como hombre, pero todavia de un modo inmediato, natural; la educación es pues, la negación de esta forma natural, la disciplina que el espíritu se impone para elevarse desde su inmediatez”.

Contrariamente a Rousseau, Hegel não vê a criança como um ser puro, apenas como um ser natural que para sair dessa condição deve ser educado. Para Hegel essa educação só se concretiza mediante a disciplina,

la obediencia y la disciplina a que han de someterse los niños no son desde luego un fin en si, pero si un medio imprescindible para llegar a convertirse en personas libres. A disciplina sigue siendo un aspecto basico del proceso educativo. (Prefácio, p. 36)

Ao combater a naturalização da educação Hegel combate a banalização pedagógica e a influencia da religião na formação do caráter dos futuros cidadãos. E aos desavisados, esse ataque de Hegel a religião enquanto meio de domesticar o espírito não o impede de recomendar que essa tarefa, ou seja, a instrução religiosa é dever da família.

Ao desenvolver sua idéias acerca da educação, Hegel vai reforçando que *o aprender* e *o trabalhar* sejam compreendidos como duas faces de uma mesma moeda, que daria conta do todo verdadeiro. É claro que na filosofia hegeliana o trabalho é trabalho do espírito. Desse modo, a inocência que Rousseau valorizou na criança não possui nenhum valor moral para Hegel, pois não é fruto da necessidade, logo a ignorância é a medida do ser. As necessidades, entre elas o aprender, só podem ser satisfeitas porque o homem é o único ser que aprende a trabalhar, pois:

la satisfacción de sus necesidades, el hombre solo puede lograrlo mediante su sudor y su trabajo. Es my poco lo que el hombre puede utilizar sin someterlo previamente a un proceso de elaboración y transformación. El espíritu no há de concebirse como algo acabado y estático, sino como algo activo, que es produto de su desarrollo y de su actividade (Prefacio. p. 39).

O trabalho segundo Hegel não é apenas algo que contribui para a formação, mas a própria formação é concebida como trabalho. Este seria a volta do espírito sobre si mesmo como culminância do processo. Do ser *em si* para a o ser *para si*.

### **Sobre a escola e sua função**

A respeito do papel da escola, de sua função e atribuições, Hegel tem uma posição muito clara. Ela é responsável pelo saber escolar e pela formação ética do homem em geral. É a formação científica que produz sobre o espírito o efeito de separa-lo de si mesmo, de tira-lo de sua existência imediata. A escola é também um estado ético especial em que o homem se instala e no qual é formado mediante circunstâncias reais. Ela possui uma esfera que possui sua própria matéria e objeto, seu próprio direito e lei, suas sanções e recompensas. Situa-se entre a família e o mundo real (discurso de 1811. p.102ss).

Obvio que, nos tempos atuais, com a tecnologia do processo de produção, com a crescente imposição para que todos trabalhem e estudem, a escola recebeu outras funções. Atribuições de psicólogo, de segurança pública, de assistência social, assim muitas famílias veem este espaço muito mais como espaço para deixar os filhos enquanto trabalham do que um espaço de conhecimento e cultura. Ela deixou de ser a esfera intermediária entre família e mundo. Se antes as crianças brincavam e adquiriam e moldavam os aspectos da vida lúdica antes de chegar a escola, agora elas vão à escola pra aprender a brincar, a interagir de forma lúdica, pra se socializar já que não fazem isso como anteriormente.

Em relação a isso Hegel diz:

La escuela es la esfera intermédia que conduce al hombre desde el círculo familiar al mundo [...] pues em la esculea la actividade del niño comienza a adquirir, de uma forma esencial y total, um significado serio, consistente em no quedar más a merced de la arbitrariedad y del azar, del placer y de la inclinación del momento, aprende a determinar su obrar conforme a um fin y conforme reglas [...] em la escuela debe comportarse de acuerdo com el sentido del deber y de uma ley y, a causa de um orden universal, meramente formal, hacer esto y omitir otra cosa que em caso contrario bien podría estar permitida al individuo (discurso de 1811. p.105/6).

Ainda segundo o autor, sem acostumar o jovem desde cedo a um rigor e uma disciplina, a escola não consegue desenvolver no sujeito uma educação para a autonomia que objetive a construção de um entendimento próprio e arbítrio na relação entre si e as outras pessoas, pois a escola gira em torno da das representações dos pensamentos coletivos em vez dos privados. Assim, a educação é o intento de melhorar e superar a mera natureza, pois o homem dotado de espírito, se caracteriza por romper com o imediato e natural.

### **O estado e a família na pedagogia hegeliana**

Na visão de Hegel o estado tem duas grandes tarefas para com seus cidadãos, a saber: a boa administração da justiça e a oferta da educação à juventude. No que se refere a educação, além do já mencionado rapidamente na paginas anteriores, Hegel, nos discursos proferidos enquanto diretor do Gymnasio

de Nurenberg, vai ressaltar alguns aspectos fundamentais ao processo educativo. O ensino da língua; da leitura dos clássicos; da disciplina e rigorosidade de estudos; da relação Estado-família; da formação do homem completo; da ética; da diretividade do ensino, entre outros.

Para o filósofo alemão o ensino da língua, tanto materna quanto do grego e do latim tem o mesmo grau de importância, já que ele considera de fundamental importância a retomada dos clássicos, “creo que no exagero cuando digo que quien no há conocido las obras de los Antiguos há vivido sin conocer la belleza... las obras de los Antiguos, e incomparablemente más que todas las otras obras de cualquier tiempo y nación, contienen el alimento mas noble, las manzanas de oro en cortezas de plata”(discurso de 1809).

E reafirma que não é possível compreender a riqueza de uma obra sem conhecer a língua materna do autor, pois mesmo boas traduções de conteúdo não dão conta da alma etérea do texto. A língua é o elemento musical, íntimo o fino aroma a delicadeza do texto.

Esta observação de Hegel não poderia ser mais pertinente aos tempos atuais e utilíssima em nossa modesta reflexão. A cada ano temos visto o resultado do processo pedagógico brasileiro aonde os jovens chegam a universidade fazendo mau uso da língua, ou então a grande maioria não consegue produzir um texto com o mínimo de coerência, encadeamento lógico das idéias e compreensão do que escreve. Nisso o autor acrescenta: “el estudio gramatical riguroso se muestra así, por tanto, como uno de los medios formativosmas universales y nobles”.

Outra recomendação de Hegel em suas notas pedagógicas<sup>37</sup> se refere à rigorosidade e disciplina nos estudos. Nesse sentido, ele é claro ao afirmar que para conhecer o que é estranho só é necessário tomar o assunto nas mãos e apreende-lo em vez de permanecer na superfície das representações das dificuldades e incapacidades para tal. Usando seu próprio texto:

no puede haber nada más esencial que perseguir com toda seriedad el defecto de la negligencia, del retraso o la omisión de las tareas impuestas y atenerse a un orden estricto de forma que el entregar las tareas indicadas en el tiempo señalado debe resultar algo tan indefectible como el volver a salir el sol. Estos trabajos no solo son importantes para lo que se há de aprender, sino para que ello se imprima de una manera más firme, mediante la repetición, y casi más todavía, para que la juventud sea conducida desde el mero concebir a la ocupación autoativa, al proprio esfuerzo (discurso de 1810).

No tocante ao papel do estado e da família, Hegel vem reafirmar a responsabilidade de ambos, muito embora desde Aristóteles<sup>38</sup>, já temos uma certa divisão de responsabilidades quando o assunto é a educação das futuras gerações. Ao fazer suas observações sobre a educação das crianças ele não se

---

<sup>37</sup> Grifo nosso.

<sup>38</sup> Aristóteles já apontava em seu texto *Política* as responsabilidades da família e do estado na educação das crianças gregas, além disso também enfatizava a união do ensino com o trabalho como sendo as duas atividades que seriam responsáveis pela formação do homem omnilateral.

refuta a convocar os pais para esta tarefa importante, “...para lograr dicha ocupación necesitamos, de una forma esencial, la colaboración de los padres”. Mais a frente reforça sua tese: “...da mesma manera que los padres pueden esperar de los profesores toda la ayuda en este punto, así también estos deben poder hacer otro tanto respecto a los padres bien intencionados, en los casos en lo que pueda resultar necesario dirigirse a ellos y solicitar su colaboración”. Embora haja um conflito constante entre a família e o estado, as duas esferas da sociedade tem em comum os fins educativos da juventude e aqui não vamos considerar as estratégias para tal. Nesse sentido, “... al final de un curso académico, están de un lado los padres y familiares, al otro la autoridad real; familia y estado unen sus intereses. En las distinciones que han de ser concebidas, la familia, que ve sus hijos emanciparse en la escuela, percibe el presagio esta fundamentado – el estado, que se los ve crecer, el presagio de su utilidad” (discurso de 1811).

Toda formação proposta pela filosofia de Hegel tem por objetivo último a ética. Para o autor, são as determinações éticas que conferem firmeza e coesão na formação do caráter e da moral do indivíduo. Segundo Hegel:

...la escuela es también un estado ético especial en el que se instala el hombre y en el que es formado prácticamente mediante la habituación a las circunstancias reales. Ella es una esfera que posee su propia materia y objeto, su propio derecho y su propia ley, sus sanciones y recompensas, una esfera que ciertamente constituye una etapa esencial en la conformación de todo carácter ético (discurso de 1811).

Na compreensão do autor, a escola é a esfera intermediária entre a família e o mundo, cujo objetivo é apoiar a formação autônoma que aos poucos vem sucumbindo nas famílias e nos colégios, por isso a juventude deve ser acostumada desde cedo a consultar a própria razão e a considerar a relação com os mais experientes afim de determinar sua própria conduta. Por outro lado, Hegel não alimenta falsas esperanças dos pais em relação à escola; “...los institutos publicos de enseñanza tienen la responsabilidad ante el gobierno de no proporcionarlos ineptos, así como tienen la obligación ante los padres de no ofrecerles esperanzas infundadas”.

As reflexões do autor alemão vão na direção de reafirmar a importância de uma educação clássica nos princípios e conteúdos. Ele critica a vulgaridade e a liberalidade da juventude mesmo reconhecendo que os ideais dessa etapa da vida são ilimitados, todavia adverte: “...la eficiencia, el carater llevan consigo essa condición esencial: la de fijarse en un punto determinado; quien quiere algo grande, dice el poeta, debe poder limitarse”.

Com isso, a educação, para Hegel, é o caminho necessário da rudeza ao entendimento refinado da cultura. Nas palavras do autor:

la importancia de una buena educación nunca se há sentido más fuertemente que bajo las circunstancias de nuestro tiempo donde toda posesión externa, por justa y legitima que sea, debe considerarse tan a menudo como vacilante y lo más seguro como dudoso, los tesoros interiores que hacen donación los padres a sus hijos mediante una buena educación y mediante la utilización

de los centros de enseñanza son indestructibles y conservan su valor bajo cualquier circunstancia; es el mejor y el más seguro bien que pueden procurar y dejar a sus hijos (discurso de 1813).

Reconhecer em Hegel um homem preocupado com a educação da juventude de sua época é um passo fundamental para compreender sua filosofia e ao mesmo tempo compreender que sua reflexão sobre este tema é uma crítica ao espontaneísmo que aos poucos veio se construindo na educação alemã. O autor reconhece que é difícil encontrar um caminho entre a liberdade excessiva e a limitação demasiada. Sua preocupação no campo educativo da juventude parte do pressuposto de que “... és más facil amar a los hijos que educarlos”.

Assim, sua crítica se dirige as modernas tendências da educação que não exigem disciplina, rigorosidade e dedicação dos alunos, pois não se pode considerar como supérfluos a supervisão e a disciplina, já que a liberdade em demasia pode leva-la ao perigo de derivar-se em futilidades, maus costumes e inclusive na desordem e no delito. Aqui cabe uma última recomendação do autor:

...para poder aparecer como alguien capacitado y en situación ventajosa es preciso cuidar y desarrollar interesante el fundamento interior, la juventud que solo ve el brillo de la vida externa y la importancia com que la conducta de hombres que, por lo demás, poseen prestigio y relevancia para ella, considera esto bien como algo completamente serio, por no conocer al

mismo tiempo lo que de sustancial y de realmente serio llevar tambien a cabo tales personas al margen de aquel esparciamento, y de esta manera se forma un falso concepto del valor de las cosas y se complace a la vez en esta dispersión, carente de esfuerzo y vinculada al placer; aprende a menospreciar su deber y a asustarse ante el esfuerzo que la misma le impone (discurso de 1815).

### **Concluindo...**

Embora a filosofia de Hegel tenha sido denominada idealista já que a *idéia* é o objeto de suas reflexões, achamos que alguns dos elementos de sua filosofia que são importantes à pedagogia já estavam presentes no rol de suas preocupações acerca da educação da juventude. Ao ler a história como um trajeto de culturas, o indivíduo hegeliano se faz em direção à universalidade e a filosofia tem por finalidade dinamitar o real para poder construir o futuro. Assim, o indivíduo em seu desenvolvimento pedagógico deve recorrer, enquanto conteúdo, às etapas formativas do espírito universal, como algo que tenha sido elaborado. Só dessa forma o indivíduo consegue sair do estado natural para ingressar em outro onde a razão e a liberdade imperam na forma como o espírito necessita, assim, poderá compreender que aprender e trabalhar são elementos fundantes desse ser universal que deve expressar, a sua maneira, à humanidade.

Assim como Kant, Hegel acreditava que o homem que o homem só se torna homem mediante a educação, pois quanto mais aumenta o desengano produzido pela Revolução, maior o impulso de buscar no processo educativo uma base

firme para o futuro. Por isso ele não tem dúvidas de que o homem só é o que deve ser mediante a formação.

Neste ‘segundo nascimento’ a disciplina é o aspecto básico desse processo educativo. Se o Iluminismo via a educação como um aperfeiçoamento unilinear, regular, do indivíduo e da sociedade mediante a gradual superação da fé pela razão, Hegel viu a educação como uma progressão de um estágio de unidade natural primitiva para um estágio de alienação e externalização, e daí para um estágio de harmoniosa reconciliação (Inwood. 1997).

Ainda segundo Hegel, o ensimesmamento da criança é interrompido por sua percepção consciente de um mundo externo, o qual, no começo parece estranho, se torna cada vez mais familiar por meio de sua exploração crescente. O jovem perde a ingenuidade da criança com o meio social e se rebela reconciliando-se depois com ele de modo mais reflexivo e ponderado. E ao final, o homem culto, terá mais independência de pensamento graças ao acúmulo de concepções universais das coisas do mundo.

O ideal de educação de uma sociedade não é pré-estabelecido, pois não há sociedade que se sustente sem educação, já que ela é a expressão da razão que busca estabelecer a liberdade enquanto prática corrente. Desse modo, a centralidade dessa atividade está no conteúdo e não nos métodos e técnicas. O conteúdo deve ser ministrado enquanto direito e necessidade, pois é por meio dele que o homem aprende a ser livre. A liberdade como fim da educação somente se realiza na totalidade da comunidade o que implica a superação de posicionamentos individualistas (Novelli. 2001).

A grande questão é não pedagogizar a filosofia hegeliana, mas explicitar como este autor e sua filosofia são

relevantes para a discussão pedagógica, pois o homem é o resultado de uma intencionalidade e não determinado unicamente pela natureza: “*o homem é o que ele faz de si mesmo*”. Portanto, essa criança que ainda não é homem racional, só tem disposições, só é razão, espírito em si. Será homem mediante o desenvolvimento e incorporação da cultura que se converte em espírito. É preciso viver na atmosfera de seu povo. Ao fazer isso o homem se reconhece e se afirma.

## **Referências**

Hegel. G. W. F. **Escritos Pedagógicos**. Fondo de Cultura. México. 1998.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia do Espírito**. Vozes. Rios de Janeiro. 2002.

\_\_\_\_\_. **Princípios da filosofia do Direito**. Martins fontes. São Paulo. 2000.

Inwood. M. **Dicionário Hegel**. Trad: Álvaro Cabral. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro. 1997.

Marx. K. **O pensamento vivo de Marx**. Martin Claret. São Paulo. 1990.

Novelli. P. G. **O conceito de educação em Hegel**. Rev. Interface. Botucatu. V. 05. N. 09. 2001.

Plekanov. **O papel do indivíduo na história**. Expressão popular. São Paulo. 2000.

## **CONTEXTO HISTÓRICO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: políticas, formação - um recorte para o ensino da Arte**

*Iany Bessa Silva Menezes  
José Álbio Moreira de Sales  
Aparecida Carneiro Pires*

Para ampliarmos a compreensão sobre o ensino de Arte para crianças no necessitamos compreender a história do atendimento e do ensino da Educação Infantil <sup>39</sup>, por meio de uma breve contextualização histórica.

A Educação Infantil é pautada em vários documentos nacionais dentre eles, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam e garantem atendimento às crianças e as enxergam como sujeito de direitos, com diretrizes definidas para seu atendimento. Hoje temos a Base Nacional Comum Curricular, documento mais atual, que orienta o currículo da Educação Infantil, mas nem sempre foi assim.

Os registros sobre atendimento às crianças não existiam até o início do século XX, não havia políticas voltadas a essa garantia no Brasil. Os estudos sobre esse atendimento remontam aos cuidados da Igreja por meio de instituições, como as Santas

---

<sup>39</sup> Atualmente definida como etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas. Espaços institucionais, não domésticos, públicos ou privados que cuidam educam crianças de 0 a 5 anos, em período diurno, integral ou parcial, supervisionados por órgão competente, do sistema de ensino e submetido a controle social (Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil 2010).

Casas de Misericórdia, que recebiam além de pessoas doentes, crianças órfãs e pobres nas Rodas<sup>40</sup> das Santas Casas, fundadas em 1543 em São Vicente (Vila de Santos) e tinham o objetivo de amparar crianças abandonadas e recolher donativos.

João Amos Comenius (1592 –1670) já tratou sobre o tema educação de crianças menores de seis anos. Esse estudioso defendia que o processo de aprendizagem poderia ser iniciado por meio dos sentidos, em que impressões sensoriais, advindas da experiência com manuseio de objetos, passariam a ser internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. A educação de crianças deveria propor atividades e materiais diferentes, passeios, quadros, modelos e coisas reais, segundo suas idades, que lhes fizessem algum sentido.

Nasciam no século XVIII, as instituições pré-escolares, em resposta à situação de pobreza, abandono e maus tratos que as crianças sofriam, pois tendo seus pais trabalho em fábricas, fundições e minas criadas pela Revolução Industrial iniciada na Europa Ocidental, necessitavam de cuidados. Também a preocupação com a pobreza e o abandono levou Pestalozzi, Decroly e muitos educadores pioneiros da Educação Infantil, a pensarem em propostas de trabalho educacionais para pré-escolares, iniciou-se a criação de instituições para atender crianças acima de três anos, filhos de mulheres operárias.

O atendimento às crianças em idade anterior à escolaridade foi representado por ações que marcavam a guarda

---

<sup>40</sup> A Roda constituía-se de um cilindro oco de madeira que girava em torno do próprio eixo com uma abertura em uma das faces, alocada em um tipo de janela onde eram colocados os bebês. A estrutura física da Roda privilegiava o anonimato das mães, que não podiam, pelos padrões da época, assumir publicamente a condição de mães solteiras. (<http://www.promenino.org.br> acesso em 18/01/2013).

das crianças; caracterizavam-se pelos serviços prestados às crianças pobres, ao assistencialismo, ações essas que desconsideravam os direitos das crianças. Criavam-se espaços coletivos para acolherem as crianças e estes eram organizados em creches e pré-escolas<sup>41</sup>. A criação e extinção de órgãos de atendimento à Educação Infantil sempre foi uma prática na história das políticas no Brasil, o que demonstra que as crianças eram encaradas de forma fragmentada: saúde, assistência e educação (KRAMER 2005, p. 17).

No ano de 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, que tinha como atribuição fazer cumprir as leis de amparo à criança; nos anos 30, do século XX. Com o advento da era industrial e da urbanização, a criança vista como um adulto em potencial, fez surgir órgãos de amparo assistencial e jurídico: o Departamento Nacional da Criança<sup>42</sup>; criado em 1940, sob o Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de Fevereiro de 1940, que fixou as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país; a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor - FUNABEM foi criado em 1964 pela Lei Federal 4.513 de 01/12/1964, com responsabilidade de observar a política estabelecida e de executar, nos Estados, as ações pertinentes a essa política, em substituição ao Serviço de Atendimento ao Menor- SAM, criado em 1941; o Projeto Casulo e Legião Brasileira de Assistência em 1942, a UNICEF

---

<sup>41</sup> Devemos lembrar que essas instituições surgiram depois das escolas e o seu aparecimento está associado ao trabalho materno fora do lar, surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade, as mulheres ocuparam a força de trabalho assalariado (CRAYDY e KAERCHER, 2001).

<sup>42</sup> Tem como um de seus principais objetivos formar pessoal habilitado a organizar e dirigir serviços de proteção à maternidade, à infância e à adolescência.

em 1946; o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953, CNAE em 1955, a OMEP em 1969 e a Coordenação de Educação Pré-Escolar - COEPRE, do Ministério da Educação e Cultura em 1975, com um discurso oficial que apontava a pré-escola como prioridade. Esses órgãos, contudo, não garantiram efetivamente o cumprimento de suas funções, não alcançando os seus objetivos (KRAMER, 1982).

Dos anos 60 até meados dos anos 70, período de inovação de políticas sociais, o nível básico da educação obrigatória e gratuita, se estendeu para oito anos. Com a criação da Lei 5692/71, com princípio de municipalização do ensino fundamental, aconteceu uma crescente evasão escolar e repetência das crianças mais carentes. Assim, instituiu-se a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de quatro a seis anos, para suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa (KRAMER, 1982). Nessa nova modalidade de ensino não havia, contudo, um caráter pedagógico formal, nem contratação de professores qualificados para um trabalho pedagógico sério, uma vez que o atendimento realizado era de caráter assistencialista, precário e de baixa qualidade.

A pré-escola, desde o seu surgimento no Brasil, enfrentou vários problemas, tais como a ausência de uma política integrada, os programas educacionais sem planejamento, docentes sem qualificação, falta de participação das famílias e da sociedade (FARIA, 1997). Com a Constituição Federal de 1988, a educação pré-escolar passa a ser vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e ser integrada ao sistema de ensino, apesar de não ser obrigatória.

A responsabilidade pelos direitos da infância, e adolescência passou a ser dos municípios, a partir da Lei nº 8069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – dá as

diretrizes municipais de atendimento, o Conselho Municipal, o Fundo Municipal e o Conselho Tutelar. A LDB nº 9394/96 propôs a introdução de inovações pedagógicas para o ensino, dentre elas, para creches e pré-escolas; a integração nos sistemas de ensino da Educação Básica, determinando a Educação Infantil, destinada a crianças até seis anos, com a finalidade de complementar a ação da família e o objetivo de desenvolvimento integral das crianças. Em 1998, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, ajudou a orientar o ensino da Educação Infantil no país.

Os estudos sobre a legislação nos mostram que há um amparo legal no sistema educacional brasileiro para a Educação Infantil, por meio de diversas disputas e negociações. Essa fase do ensino é um espaço onde as crianças devem ser respeitadas como sujeitos de direitos, com educação de qualidade, o que fortalece a sociedade em seus argumentos a favor da melhoria do atendimento das crianças de zero até seis anos, devendo estas receberem tratamento específico.

A Constituição Federal (1988) e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) definiram novo estatuto para as creches e pré-escolas, que repercutiram sobre a organização dos sistemas de ensino nos diversos níveis governamentais. Anteriormente a essas inovações legais, as creches estavam, subordinadas a órgãos não educacionais, principalmente na área do bem-estar social e as pré-escolas, ainda que fazendo parte dos sistemas de ensino, careciam de uma definição legal mais clara Campos citado por Couto (2002, p.13). Encontramos nos artigos 29, 30 e 31:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o

desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A LDB 9394/96 garante as condições reais e possibilidades de cobrança de intenções e ações do poder público. No Plano Nacional de Educação (2001, Lei 10.172) PNE, há um esforço para qualificar a Educação Infantil, traça metas de atendimento.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelece em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil princípios políticos, éticos e estéticos. Sobre o princípio estético: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Desde 1999, há a implantação de Diretrizes, com a participação da sociedade civil organizada em seus seminários de revisão. As orientações norteiam desde o gestor à professora na construção das propostas pedagógicas da Educação Infantil. Os estudos avançam e vão surgindo novos documentos.

## **Base Nacional Comum Curricular, educação infantil e arte**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), já na sua terceira versão, a proposta do mais novo documento que orienta o currículo da educação brasileira, foi elaborado em meio a muitos debates nacionais, e traz a Educação Infantil com uma proposta curricular que favorece a criança e suas especificidades.

O presente documento é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, orientam a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. A BNCC (2017) como exigência colocada para o sistema educacional brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação.

Para o MEC, o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social. Em concordância com seu papel de coordenar a política nacional de Educação Básica, o MEC desencadeou um amplo processo de discussão da BNCC da Educação Básica. O documento, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de propostas curriculares, fundamenta o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade ao que prescrevem o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentados pelos componentes curriculares que integram a

BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entende-se a BNCC (2017) como os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31). Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver.

A BNCC (2017) documento de caráter normativo é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes. Necessita estar articulada a políticas e ações, em âmbito Federal, Estadual e Municipal, que permitam a efetivação dos princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza. A BNCC integra a Política Nacional de Educação Brasileira. Para o ensino da arte ela possui seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Foram muitas as lutas e transformações para o atendimento das crianças brasileiras até aqui, um grande processo de revisão da Educação Infantil, com ênfase no seu papel pedagógico, garantia às crianças de uma aquisição gradual de novas formas de expressão e reconhecimento-representação do mundo que as cerca, das regras de socialização e de seu desenvolvimento.

## **Linguagens curriculares e expressividade na educação infantil**

O mundo em que vivemos nos lança a todos os instantes desafios para que o compreendamos e dele participemos. Daí emerge o nosso conhecimento, construído a partir da apropriação da realidade, da articulação de diferentes dimensões e desenvolvimento de potencialidades expressivas. Perceber os significados do mundo envolve ler o mundo e construir relações, constituindo potencialidades expressivas por meio de diferentes linguagens, por meio da afetividade, da ludicidade, da corporeidade e das percepções estéticas. Todo esse processo de construção do conhecimento ocorre em diferentes meios e situações e as crianças na educação infantil fazem parte de todo esse arcabouço.

Para o entendimento das linguagens da Educação Infantil, é necessário que compreendamos de que forma a escola de Educação Infantil, que atende crianças de zero a seis anos, pode ser um dos lugares para a construção do conhecimento pelas crianças. A escola deve oferecer oportunidades para a ampliação do desenvolvimento e do conhecimento do mundo, das ações que elas possam utilizar para esse entendimento. A criança constrói esse conhecimento a partir das relações que estabelecem com o meio, com as pessoas por meio das diversas formas de expressão.

Sabemos que as crianças na Educação Infantil possuem características próprias. Estudiosos como Piaget e Vygotsky<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Principais representantes dos estudos sobre a gênese das funções psíquicas, o diálogo entre esses dois teóricos evidenciaram zonas de conforto e similaridades nos campos da Psicologia e da Educação. Cada um deles apresentou uma visão diferente da aprendizagem, em função de seu contexto

que pesquisaram o desenvolvimento humano; deram uma imensurável contribuição para o entendimento do desenvolvimento infantil, trataram das características que marcam o desenvolvimento para essa faixa etária de zero a seis anos como o desenvolvimento do simbolismo, a construção de vínculos, atributos que interferem diretamente sobre a construção da identidade na infância, influenciando a autonomia corporal e afetiva da criança, bem como sua forma de expressão.

Jean Piaget elaborou a Epistemologia genética, que investigou como ocorre a construção do conhecimento, referindo-se à ação<sup>44</sup> do sujeito. Estudou o desenvolvimento infantil de forma mais sistematizada, em diferentes períodos, e para ele o desenvolvimento do simbolismo marca as formas de a criança pensar e atuar de 2 a 7 anos. Sistematizado em fases, o estudo diz que nessas fases de desenvolvimento há uma apropriação das estruturas de pensamento que são integrativas, ou seja, resultam da anterior e preparam a seguinte fase. Mas alerta para o fato de que para que isso ocorra, seja necessária a maturação do sistema nervoso, que acontece gradativamente e vai preparando-se para novas condutas de comportamento. À medida que as crianças vão adquirindo novos conhecimentos, elas vão dependendo menos da maturação, aumentando assim nelas a influência do meio físico e social. Trataremos, ainda que

---

histórico e interesse de estudo. Piaget investigou como o sujeito constrói o conhecimento. Vygotsky como se formam as funções psicológicas superiores que nos constituem humanos..

<sup>44</sup> Ação se refere ao meio físico e social, quando necessitamos pegar objetos, escrever uma carta, pensar, sentir, executar uma tarefa, o indivíduo passa por um reajustamento acionando o mecanismo da *assimilação* e *acomodação*, na assimilação o sujeito entra em contato com o objeto e na acomodação, há uma comparação uma análise para o sujeito alcançar um novo conhecimento. A esses dois aspectos Piaget denominou de *adaptação*, em que o sujeito promove a adaptação à uma dada realidade.

de forma abreviada, das três primeiras fases do desenvolvimento humano definidas por Piaget.

Na primeira fase, denominada sensório-motora, a percepção está intimamente ligada aos movimentos, à ação e vai do nascimento até os dois anos de idade. Ela se caracteriza pela diferenciação que a criança faz do seu corpo em relação aos demais objetos. A linguagem, como expressão, pode se fazer por meio do choro e das formas gestuais. Para Piaget (1990, p.10) a aquisição da linguagem está subordinada ao exercício de uma função simbólica, que se afirma no desenvolvimento da imitação e do jogo tanto quanto nos mecanismos verbais.

Os objetos são definidos pela criança, a partir de sua manipulação com eles. Dessa forma, os objetos só se apresentam reais para a criança quando estão no seu campo de visão. Aos dois anos, a criança atua sobre suas observações e as interpreta por meio de ações, consegue se localizar e atuar no espaço por meio dessas ações motoras. Seu sistema nervoso precisa dominar o simbolismo presente nas diferentes linguagens, o que significa que as crianças estão em contato com as pessoas e objetos e entregues ao mecanismo de ação. Elas fazem verdadeiras experiências de exploração do meio.

A segunda fase é a pré-operacional, que se processa dos dois aos sete anos, com predomínio do pensamento/linguagem egocêntrica, pelo fato de a criança não conseguir ver sob o ponto de vista do outro. Os objetos são classificados por uma única característica, assim se dois objetos têm a mesma cor e formas diferentes, eles são percebidos pela criança como iguais. É o período de descoberta, de como atuar por meio de representações no sentido do uso das linguagens. O comportamento motor da criança garante mecanismos de percepção do mundo, desenvolvidos em formas de representação. Aproximadamente aos quatro anos se inicia o

pensamento intuitivo, através do qual a criança começa a pensar em termos de classe, manipulando conceitos numéricos, desenvolvendo o conceito de conservação de peso, depois de volume.

Mesmo tendo descoberto como construir representações com intencionalidades, as crianças de dois a sete anos não conseguem ainda pensar nas representações como um sistema de regras, pois não realizam generalizações complexas. Uma forma de representação de algo é o desenho, mas não conseguem explicar como estabeleceram articulações para representar, são as garatujas, os rabiscos lineares e circulares, o avanço acontece, mas ainda não é de forma realista, como ela gostaria de expressar. Sobre o desenho da criança Greig (2004, p.63) diz que “no desenho da figura humana observamos como ocorrem as transformações pelas quais as crianças vão passando nesse período, ela vai da garatuja a escrita e desenhos mais elaborados.”

É fundamental, no entanto, elucidar que as fases não ocorrem de forma igual para todas as crianças, pois mesmo havendo maturação, o meio também irá exercer influência nesse desenvolvimento. Na Educação Infantil, etapa de zero a seis anos, as crianças estão constituindo elementos que possibilitam a transição para a fase concreta. A socialização e a aquisição das linguagens, a percepção e a coordenação motora permitirão a construção do pensamento operatório. As crianças brincam de desenhar, de imaginar, de dançar e a escola deve possibilitar a interação com diversos elementos da realidade, favorecer a manipulação e a expressão, o conhecimento do mundo.

O conhecimento favorece a aprendizagem, que por sua vez promove uma modificação no comportamento. Não é nosso caso estudar o comportamento humano nesse momento, mas como há possibilidade de aprendizagem a partir da manipulação

e experimentação nas atividades de Arte, as crianças constroem suas representações no exercício dessa linguagem, pensam nos símbolos aos quais têm acesso e podem atuar produzindo representações.

Aos sete anos, as crianças, segundo Piaget, constroem um vocabulário, significações culturais para suas linguagens, vivenciam regras para articular representações sobre “como fazer”, que tem como base a construção simbólica, de sentir, de perceber. Há então um aumento da representação simbólica nessa faixa etária. Piaget (1975) declara que em cada estágio as crianças não copiam o que encontram, mas constroem ativamente a realidade a partir de suas experiências.

Vygotsky (1991) com sua concepção histórico-cultural estudou as funções psíquicas dos sujeitos em sua relação dialética com a cultura e a sociedade. Essa sua linha de pensamento, também é sócio-interacionista. Vygotsky (1991) considera a integração dos aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores como o alicerce para a construção do conhecimento humano. Compreendemos que para uma criança chegar ao seu desenvolvimento integral, deva participar ativamente do contexto social em que vive que inclui a escola.

A escola deve propiciar momentos significativos para as crianças em suas práticas pedagógicas, favorecendo, assim, um aprendizado mais interessante e eficaz. Esse autor defende que a aprendizagem começa antes de a criança ir para a escola. Ele afirma que existem dois níveis de desenvolvimento da aprendizagem: o real, que é aquele que indica o que a criança já realiza sem necessitar de auxílio de um par mais experiente, e o nível potencial, que é a capacidade de aprender com a ajuda de outra pessoa.

Outro elemento dessa aprendizagem é a zona proximal. Esta difere dos níveis de desenvolvimento real e potencial, na

distância entre o que é real e o potencial, e isso não acontece para todas as crianças da mesma forma. Vygotsky explica a variação desses níveis em crianças

Quando se demonstrou que a capacidade das crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob orientação de um professor, variavam enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria diferente (VYGOTSKY 1991, p. 97).

A noção de desenvolvimento proximal é um instrumento que permite aos professores compreender o desenvolvimento, e criar possibilidades de intervenção, de forma a propor atividades para as crianças considerando que estas trazem conhecimentos prévios e experiências distintas, uma vez que distinto também é seu contexto sócio-histórico-cultural.

Outro aspecto abordado na teoria de Vygotsky é a capacidade imaginativa, que deriva dessa interação com o mundo. Para esse autor as nossas ideias nascem da interação com o meio, a criatividade, o raciocínio lógico e a atenção são frutos da nossa experimentação no mundo (VYGOTSKY 1998, p. 115). Ainda Vygotsky considera que os indivíduos não são determinados biologicamente, eles agem sobre o mundo produzindo cultura, necessitam de objetos, instrumentos para essa ampliação sobre o meio. A necessidade de agir coletivamente levou os indivíduos a criarem um sistema de signos, que é o que utilizamos para representar um pensamento.

Na Educação Infantil as crianças possuem características que concebem uma fase de transição entre a lógica motora do

pensamento e a lógica operatória. As linguagens são utilizadas como exercício e descoberta de possibilidades corporal, imitam e imprimem suas marcas, utilizam os gestos, desejos e sentimentos nessas percepções. Essas possibilidades nos fazem verificar como as crianças estão aprendendo a conceber o mundo a partir das diferentes linguagens e representações, por meio das práticas culturais. As vivências culturais influenciam a cognição e a afetividade que, por sua vez, favorecem os processos de aprendizagem, sendo as linguagens suportes para a construção das representações das percepções, construindo sentido, pois a escola promove o contato com a cultura e seus diversos significados para as crianças.

A escola oferece elementos da cultura com significados diferentes, com a preocupação em promover atividades organizadas e que façam sentido para as crianças e elas estabelecem esses conhecimentos a partir de relações cognitivas com o mundo e com seu próprio pensamento. As crianças possuem um repertório de conhecimentos e formas de pensar, antes mesmo de entrarem na escola, que foram internalizados nas relações estabelecidas no seu cotidiano. Assim, a escola proporciona acesso a diferentes aspectos da cultura, que propiciem o desenvolvimento às crianças.

As linguagens artísticas na Educação Infantil não significam necessariamente apropriação formal de seus conteúdos, mas favorecem o acesso das crianças a um entendimento futuro de suas representações, de seus simbolismos, das situações de expressão e comunicação, pois os meninos e as meninas estão vivenciando a socialização, o conhecimento de objetos, o conhecimento de diversas formas de linguagens, por meio de experiências lúdicas, corporais, plásticas, orais e escritas. Esse contato com as formas de representação da realidade ocorre envolto em um repertório

cultural e do uso das linguagens.

A Resolução Nacional n.05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa aqui Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em seu Artigo 3, afirma que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular 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 (CNE/CEB 5/2009, p.18).

Esse direito está garantido através das instituições de Educação Infantil: espaços onde as crianças são educadas e cuidadas, com o objetivo de atender suas necessidades oferecendo condições para a exploração do ambiente, o desenvolvimento da sua autonomia e identidade.

Outra base legal em relação à Educação Infantil, elaborada no Ceará, são as Orientações Curriculares para Educação Infantil, baseada ainda na Resolução N.05/2009, p.137, que em seu Artigo 9 Inc. IX que diz: “promovam o relacionamento e interação das crianças com diversificadas manifestações de música, Artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, danças, teatro, poesia e literatura.” Vemos um ponto para realizar efetivamente as experiências que promovem o ensino de Arte na Educação Infantil, pois o educador tem sua prática pedagógica fundamentada também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, que estabelece a obrigatoriedade da Arte: Cap.II, Art. 262: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos

níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, como a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, subentende-se que essa lei seja voltada também para a mesma.

Em todos os documentos legais citados, compreendemos que as crianças conhecem e dominam as linguagens por meio do corpo, usando a brincadeira como estratégia na leitura e representação do mundo. Essas linguagens possuem especificidades e complexidades diferentes. O acesso das crianças a essas linguagens faz parte de um processo de construção do seu conhecimento na escola, mediado pelos professores. No entanto, faz-se necessário que esses professores vivenciem as diversas manifestações estético-artísticas, em sua formação.

Para compreendermos a dimensão estética na educação, é necessário que compreendamos a Arte<sup>45</sup> como uma das manifestações humanas mais antigas, posto que desde os primórdios da civilização o homem já fazia Arte, mesmo sem saber que fazia. Mais tarde ela foi concebida em dois grandes momentos teóricos: um, era a chamada *Arte Poética*, que estuda a Arte como fabricação de seres e objetos feitos pelos homens, e, o outro, denominado *Arte Estética*<sup>46</sup>, que estuda o julgamento

---

<sup>45</sup> Manifestação diante da qual nosso sentimento é admirativo, isto é nossa cultura possui noção que domina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia (COLI, 2002, p.8).

<sup>46</sup> A Estética estuda o julgamento e a percepção do que é considerado belo, a produção das emoções pelos fenômenos estéticos, bem como: as diferentes formas de Arte e da técnica artística; a ideia de obra de Arte e de criação; a relação entre matérias e formas nas Artes. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A9tica>>. Acesso em 08 fev. 2012.

e a percepção do que consideramos belo, este conceito é mais contemporâneo, posto que surgiu no século XVIII. Estética provém do grego *aesthesis* e significa sensibilidade. Primeiramente, designava as Artes como sendo criações de sensibilidade que visavam atingir o belo, mas gradativamente passou a sobrepor-se à própria *Arte Poética* e passou a significar todo o estudo filosófico sobre questões artísticas.

A estética pressupõe três fundamentos: o primeiro designa Arte como produto da sensibilidade e que objetiva a contemplação; o segundo, a contemplação, que para o artista é a procura pelo belo e a avaliação do belo, alcançado pelos espectadores e público em geral e o terceiro, o belo, não necessariamente é o verdadeiro. O belo não necessita ser demonstrado, é universal, singular e particular. Hoje, perdemos um pouco a ideia do juízo de gosto como critério avaliativo da Arte, pois esta passou a ser vista sob outras perspectivas: como expressão de sentimentos e interpretação crítica do real. Essa nova situação acabou por aproximar a estética para a concepção *poética*, quando a Arte passa a ser entendida como *trabalho* e não como devaneio, ilusão, sentimento apenas.

A Arte faz com que passemos do mundo das ideias para o mundo da comunicação, pois ela comunica algo. Falar de Arte não é das tarefas mais fáceis, principalmente se formos buscá-la desde os primórdios do mundo grego, berço da civilização e das ideias. Na realidade, a Arte não reproduz a natureza, vai sim além da mesma.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) identificam a área Arte e a incluem em sua estrutura curricular como área de conteúdos ligados à cultura artística. Tratá-la como conhecimento é fundamental para seu ensino, mas a postura libertadora que ela exerce provoca o fluir da criatividade, do sentir, do olhar sensível, um verdadeiro

estímulo à imaginação e à criatividade. Foi necessária grande articulação para que a Arte fosse considerada, na escola, como área de conhecimento, mobilizando além da dimensão estética, mais saberes em favor do desenvolvimento de metodologias para seu ensino. Nesse pormenor, a mais atual é a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa.

Segundo Barbosa (2010) A Abordagem Triangular da Arte<sup>47</sup>, objetiva suas ações por meio do conhecimento, da fruição e da apreciação, o que fomentou uma grande mudança na forma como ensinamos Arte para crianças; posicionamentos político e conceitual do seu ensino, pois liga-se aos movimentos de legalização, valorização e reconhecimento da Arte na escola como área de conhecimento, campos que estão presentes nos PCN de Arte (1997). Para a apropriação da linguagem da Arte, a fim de que a compreendamos, a interpretemos e de que demos sentido a ela, devemos aprender a reconhecer e a operar seus códigos: na linguagem cênica (teatro e a dança); na linguagem musical (a música, o canto); na linguagem visual (desenho, pintura, escultura, fotografia e cinema) entre outras. O sistema de signos, explicado anteriormente como algo que representa um pensamento, e que compõe essas linguagens, nos permitem reconhecer cores, sons, cheiros, movimentos, formas e o corpo para fins artístico-estéticos. Assim, o homem realiza a linguagem da Arte, lê os signos e interpreta-os. É na escolha de operar e manejar a linguagem das cores, dos sons, do movimento, dos cheiros, das formas e do corpo humano para

---

<sup>47</sup> Orientação teórico-metodológica, denominada Abordagem Triangular de Ensino de Arte, sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa e colaboradores nos anos de 80/90, a partir de atividades desenvolvidas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Primeiro programa educativo do gênero e defende a aprendizagem pela inter-relação entre o fazer, o ler e contextualizar Arte.

fins artístico-estéticos que o homem realiza a alquimia maior de criador: a linguagem da Arte (PICOSQUE, MARTINS E GUERRA, 1988, p. 41).

Os signos da linguagem artística são representações dos objetos da Arte, como em qualquer outra linguagem, e só serão interpretados por nós, se fizerem parte de nossas referências pessoais, de nossas vivências estéticas. Vejamos o exemplo que (PICOSQUE, MARTINS E GUERRA, 1988, p. 39) nos dão sobre um signo, o objeto carro: “A fotografia de um carro, o desenho de um carro, uma escultura que o represente, são signos, do objeto carro, estes por sua vez o representam, o que implica sua representação sobre a realidade”. Dessa forma, a escola deve ampliar o conhecimento dos signos da Arte pelos sujeitos, professores e alunos, em cada uma de suas linguagens, a cênica, a visual, a literária, a musical, a teatral, para que ao serem favorecidos em suas vivências estéticas, possam aumentar seu repertório estético-artístico.

Segundo Colares (2008, p.94), há uma necessidade da Arte, ela é imprescindível à vida humana; sua condição dialética e a possibilidade transformadora da educação necessariamente encontram na Arte a sua expressão. E se o espaço escolar garantir o acesso à cultura criada pela humanidade, oportunizará a discussão sobre a dimensão estética nos currículos dos cursos de formação para a educação básica, inserindo-se a Educação Infantil.

Para a Educação Infantil, a dimensão estética é fundamental no desenvolvimento das crianças, por meio de vivências lúdicas, de brincadeiras, da ampliação do olhar para outras experiências, mobilizando diferentes saberes e oportunizando descobertas enquanto sujeitos. Essas oportunidades devem ser garantidas na escola, nas rotinas das crianças em espaços adequados. É necessário que os

professores tenham a oportunidade de vivenciarem experiências artístico-estéticas, que reflitam ações educativas pautadas em suas próprias vivências, a fim de que possam assegurar a ampliação das condições. O ensino da Arte permite a compreensão a partir dos processos de criação, da capacidade de transformar o seu cotidiano e aguçar as atitudes críticas, sem negar-lhe a dimensão estética e lúdica.

Considerando o que a autora diz sobre a estética e a ludicidade, ela complementa a ideia quando ressalta que essa dimensão encontra-se adormecida, ressaltando que nas escolas privilegiamos muito mais o aspecto cognitivo, intelectual do que aspectos multidimensionais do ser humano, que são a afetividade, a psicomotricidade, o lúdico e o estético, o que torna a maioria dessas atividades consideradas lúdicas um apelo à criatividade, um esforço voltado só para o desempenho sem significação lúdica para o aluno.

## **Considerações**

Os estudos demonstram que no brincar as crianças constroem sua estética lúdica, sua expressão e a escola pode favorecer as brincadeiras dando oportunidade à criança de vivenciar a estética infantil, a expressão plástica por meio do prazer. Os professores precisam recorrer a essas vivências estéticas infantis, favorecendo à criança a oportunidade de vivenciar o lúdico. Fazer Arte e participar de brincadeiras infantis são as próprias vivências estéticas; reúnem relações que são constitutivas do desenvolvimento das crianças.

A formação dos professores necessita de elementos que lhes deem subsídios para essas vivências, que conheçam os mecanismos de funcionamento das brincadeiras dentro do espírito lúdico infantil, levando a indagações não só sobre os

seus direitos, mas sobre as necessidades humana de fazer Arte desde a infância.

## **Referências**

BARBOSA, A.. CUNHA, F. P. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** Secretaria de Educação Fundamental. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1 a 3. Secretaria de Educação Fundamental. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: 13 de jul. 1990.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional Primeira Infância**. Brasília, DF: Rede Nacional Primeira Infância, dez.2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CEARÁ, Governo do Estado do. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** 1. Ed. Fortaleza: SEDUC, 2011.

COLARES, E. **O Desafio de Brincar.** Fortaleza: Editora INESP, 2002.

\_\_\_\_\_.; MATOS, Elvis de Azevedo; RABELO, Jackline; NASCIMENTO, Valcicléia do. **Ensino de Arte e Educação.** Coleção para professores nas séries iniciais. V.02. Fortaleza: Editora Brasil Tropical, 2001.

GREIG, P. **A criança e seu desenho: O nascimento da Arte e da escrita.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a Arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. Didática do ensino de Arte: a língua do undo: poetizar fruir e conhecer Arte. São Paulo: FTD, 1998.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança.** Rio de Janeiro. Zahar, 1975.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 3. Ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## **DIÁLOGOS SOBRE O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ARACRUZ/ES<sup>48</sup>**

*Paola Cometti Forechi Schmittel*

### **Para começo de conversa**

As experiências com leitura e escrita fazem parte do cotidiano das turmas da Educação Infantil no município de Aracruz. Entendemos que os professores promovem mediações que articulam as interações vividas pelas crianças de 0 a 5 anos, aos conhecimentos necessários para a apropriação da leitura de textos escritos e a compreensão de como se constitui a escrita.

A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola, pode levar à compreensão de que essa etapa inicial da Educação Básica seja o momento de ‘preparação para o Ensino Fundamental’. Nossas preocupações voltam-se para o possível retorno ao ideário de antecipar a escolarização das crianças com práticas de codificação e decodificação de letras sons, utilizando atividades desconectadas das suas vivências. Além disso, nos inquieta saber, se é possível, a conservação de práticas reducionistas que utilizam a leitura e a escrita de palavras e textos com pretexto para o ensino das unidades menores da língua.

Nas observações realizadas como coordenador pedagógico da Educação Infantil, percebemos que os

---

<sup>48</sup> Texto produzido a partir da experiência da autora como Coordenadora Pedagógica do setor de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Aracruz/ES.

professores do município de Aracruz, promovem mediações que articulam as interações vividas pelas crianças de 4 e 5 anos, aos conhecimentos necessários para a apropriação da leitura de textos escritos e a compreensão de como se constitui a escrita. Percebemos o uso dos textos cada dia mais evidenciados neste meio com o manuseio de livros, seja por ocasião das rodas de leituras diárias, seja pela chegada cada vez maior de livros em suas salas e bibliotecas das escolas por intermédio dos programas de incentivo à leitura do Ministério da Educação, como o PNBE<sup>49</sup>.

Essas práticas pedagógicas para o ensino da leitura e escrita na Educação Infantil no município de Aracruz são norteadas pelo documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (OCEI’s). Através de uma pesquisa documental, tendo as OCEI’s como objeto de estudo, analisamos as propostas para o trabalho da leitura e da escrita, neste documento, com foco nas crianças da pré-escola (4 e 5 anos), cotejando com nossos pressupostos teóricos, afim de compreender se, essas diretrizes, propõem uma pré-escolarização na Educação Infantil.

Para isso, primeiro fundamentamos nossos discursos com os pressupostos teóricos sobre leitura e escrita, tendo como base as concepções de sujeito, língua e linguagem de Bakhtin, conversando com autores que discutem sob o viés bakhtiniano, com Gontijo (2009 e 2006) e Geraldi (2010). Através da análise documental de fragmentos das OCEI’s, que norteia o trabalho com leitura e escrita nos grupos com crianças da pré-escola (4 e 5 anos), cotejamos essas investigações com nossos pressupostos teóricos.

---

<sup>49</sup> PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar.

Essas inquietações movimentam nosso desejo em discutir leitura e escrita na Educação Infantil, a fim de ajudar a compor nosso discurso, como coordenador pedagógico da Educação Infantil no processo formativo desses professores.

## **Diálogos teóricos sobre a leitura e escrita**

Para fundamentar nossa pesquisa, buscamos os aportes teóricos que acreditamos, sobre as concepções de *língua*, *sujeito*, *linguagem* e *texto*, bem como se dá a relação professor e aluno. As acepções sobre como percebemos a *leitura* e a *escrita*, se dará à medida que construiremos nossos diálogos a respeito da leitura e escrita na Educação Infantil.

Compreendemos a língua como *lugar de interação*, por ser viva e participar da evolução histórica na comunicação verbal. Ela se constitui através dos atos de linguagem nos processos de interlocução, na medida em que os sujeitos, locutores e interlocutores, de usos de seus conhecimentos linguísticos e além desses, produzem e compreendem os sentidos produzidos (GONTIJO, 2009).

O *sujeito*, por sua vez, é compreendido como um ser histórico, ideologicamente situado, ativo, engajado na situação social da qual participa, capaz de produzir e de se constituir na relação com o outro. Bakhtin (2003) descreve que eu (o sujeito) o sou na medida em que interajo com o outro, ou seja, nossa identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.

A *linguagem*, portanto, se constitui no processo de interação que cria diálogos entre os interlocutores (os sujeitos do discurso). Para compreender melhor a linguagem verbal<sup>50</sup> observamos o que nos pontua Gontijo (2009, p.78)

---

<sup>50</sup> Linguagem verbal aparece pela primeira vez no texto, pois até o momento estávamos nos referindo a linguagem como organizadora das experiências

locutores e interlocutores, nas interações verbais, agem uns sobre os outros e ocupam cada um deles um lugar na rede de relações sociais das quais fazem parte. Portanto, são sujeitos que têm uma história e que estão situados em um contexto social e ideológico. É desse lugar que ocupam que eles produzem e compreendem os sentidos produzidos.

Nas escolas de Educação Infantil a linguagem compreende uma ampla relação entre os sujeitos, agindo uns sobre os outros, sujeitos de história, mesmo sendo sujeito na infância. Para isso nos apropriamos das descrições que a autora Galzerani no crivo das ideias de Walter Benjamin que diz respeito à infância

Refiro-me à visão da criança como território do perigo, como território da “não-linguagem”, da “não razão”, como locus do pecado, construção imagética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades. A própria acepção terminológica latina de infância vem de *in-fans*, que significa sem linguagem (FARIA, 2002, p.56)

Conforme Galzerani, Benjamin se propõe a escrever num discurso narrativo de suas experiências, a infância como um território do perigo, como território da ‘não-linguagem’. Daí

---

por via de qualquer forma de expressão (leitura, escrita, desenho, dramatizações). Nossa pesquisa se refere a linguagem verbal que é constituída pelas experiências que envolve a leitura e a escrita.

percebe-se o sentido próprio de palavra infância como *in-fans*, ou seja, aquele sem linguagem. Em nossa análise, essa afirmação está relacionada a destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura. Ou seja, será que a criança é capaz de ser sujeito de sua própria história, de dissertar suas vivências, de interagir com o outro e assim construir um diálogo compreendido não só por seu grupo social, mas por outros interlocutores?

Este movimento criança/adulto muitas vezes foi unilateral, ou seja, imposto pelo adulto com suas vontades e desejos sobre as crianças. Pensamos que esta relação deve ser plena de sentidos para todos os envolvidos, que esteja baseada não na posse engessada de uma única verdade, mas no movimento recíproco e verdadeiro de troca de visões de mundo e de sensibilidades diferentes, que se completam na construção da ponte entre os dois mundos: a “experiência vivida pelos adultos” e o “mundo infantil”.

O professor de Educação Infantil deve se apropriar desta relação recíproca e verdadeira para que desta forma o *texto*, que também está nas “experiências vividas pelos adultos”, seja um lugar em que a criança se relaciona com o outro. Assim como Gontijo, entendemos que o *texto* é a materialização da linguagem verbal, consciente, criativa, intencional, que os indivíduos realizam em determinadas condições de produção visando a atender a seus próprios propósitos e também aos de seus interlocutores (GONTIJO, 2009, p.87).

Na perspectiva da linguagem verbal, Geraldi, descreve o *texto* (oral ou escrito) como

precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir

informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto... conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (1997, p.22).

Compreendendo a *criança* um ser produtor de sentidos, nos dá a oportunidade de acreditar que esta pode, perfeitamente, materializar seus diálogos a partir das interações e mediações do professor. A discussão teórica sobre mediação e interação, no que se refere à relação entre a criança e o professor, será baseada nas fundamentações vigotskianas, com a organização do pensamento focando a ‘mediação semiótica’.

Pino (1992, p.322) nos ajuda a perceber que o processo de apropriação da linguagem permeia a ‘mediação semiótica’, quando se refere a este como

Em primeiro lugar, revela-nos que tanto as interações sujeito-objeto-relações epistemológicas – quanto às interações sujeito/sujeito – relações eminentemente comunicativas – não são nem diretas nem imediatas, mas mediatizadas por “instrumentos semióticos”.

Partindo do princípio que o signo é um meio de intervenção sobre si mesmo e sobre as outras pessoas, entende-se que ele é alimentado da consciência dos indivíduos. No

entanto, o texto por si só é apenas um texto, para que ele tenha significação precisa ser dialogado, discutido, para que esta relação seja produtora de sentidos nos sujeitos desta relação.

Os sentidos, neste caso são ativamente construídos e não determinados a priori. Para isso, abarca uma gama de implícitos que emergem do contexto sociocognitivo dos participantes da interação. É preciso compreender que um texto não se encerra nele mesmo, nem somente nas capacidades cognitivas do leitor, pois leva em conta suas vivências e experiências. O leitor, assim interage com o texto, nesse sentido o texto é percebido como uma unidade de significação produzida em uma situação enunciativa. Assim, as escolhas, as intenções, o lugar que o sujeito participante desta enunciação ocupa, tudo que compreende suas funções psíquicas e históricas, são determinantes para a produção de sentidos que proporciona este texto.

No que se refere às práticas leitoras, Dalvi nos indica algumas preciosas impressões sobre a constituição de um senso de escola de leitores

que as crianças partilhem o prazer de tomar contato com bons textos e bons livros e sintam que esse prazer contribui para que se reconheçam e sejam reconhecidas como pertencentes àquela comunidade; que os livros circulem e sejam compartilhados entre todos no grupo, fomentando experiências comuns, embora singulares; que as crianças aprendam a experiência física da leitura de modo compartilhado, com todos se ajudando e descobrindo as posições e disposições favorecedoras das práticas leitoras; que as crianças possam conversar sobre o que foi

lido, possam expor suas opiniões e crenças, que possam checar, reformular e ampliar suas hipóteses de leitura com outros leitores (inclusive, com leitores mais experientes, como os profissionais da escola: auxiliares, bibliotecários, professores); que possam se sentir responsáveis pela organização, preservação e guarda dos materiais de leitura; que, para as crianças e os mediadores de leitura, as experiências partilhadas fomentem a produção de novos objetos culturais e novos textos etc (2013, p. 127).

Embora, algumas práticas leitoras contribuam para a compreensão do texto, acreditamos que a abordagem discursiva possibilitará ao sujeito leitor dialogar com suas experiências, saberes e discursos materializados em outros textos e que as concepções sobre a leitura e maneiras de ler devem ser vistas como prática cultural.

Como estamos nos referindo a Educação infantil, pressupomos que o trabalho de inserção no mundo da leitura será através da oralidade. Participar, desde muito cedo de práticas leitoras, possibilitará a criança a se colocar no lugar de leitores e autores de textos. As narrativas das crianças são essenciais nas práticas leitoras em sala de aula. Corsino, evidencia que “as narrativas de situações vividas – reais ou imaginárias – tecem a história individual e grupal, cria elos de coletividade, organiza o caos da existência, trama nexos” (MACEDO, 2017, pg. 43). Assim, percebemos que a linguagem verbal deve ser constituída nas experiências coletivas que valorizam as narrativas das crianças. O professor, participante ativo nestas experiências, deverá fazer uso das práticas leitoras,

ajudando a criança a organizar seus os atos de linguagem por via da leitura e da escrita.

A literatura tem um papel fundamental na construção da linguagem verbal das crianças, pois através dela as crianças poderão observar a linguagem verbal materializada e organizada, possibilitando a reflexão de suas narrativas. Candido frisa essa reflexão sobre a literatura quando diz

Quer percebemos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (1995, pg.177).

A linguagem verbal, expressada por via da leitura e da escrita, é materializada nos textos que lemos e escrevemos em nossas escolas de Educação Infantil. O trabalho com literatura em sala de aula, através de práticas leitoras de obra literária, promove a organização de dos sentidos produzidos pelas crianças, possibilitando-a a materialização escrita de sua *escuta, fala, pensamento e imaginação*<sup>51</sup>.

A compreensão desses conceitos é fundamental para o entendimento do trabalho pedagógico do professor nas experiências com a leitura e escrita na Educação Infantil. Assim, nossas concepções e crenças constituem a trama curricular na tessitura do fazer pedagógico. No entanto, não podemos deixar de evocar as diretrizes, bases e orientações oficiais que balizam

---

<sup>51</sup> O grifo das palavras “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, evidencia nossa intenção em já traz a toma o Campo de Experiência do currículo de Educação Infantil que iremos salientar em nossa pesquisa.

o trabalho pedagógico, contribuindo para construção, ou até mesmo, desconstrução do nosso currículo em nossas salas de aula.

## **Diálogos legais sobre a leitura e escrita**

As bases legais que aqui tomamos para compreender as questões que envolvem leitura e escrita na Educação Infantil são as Diretrizes curriculares nacionais para a educação Infantil (BRASIL, 2010), instituída pela resolução do CNE N°05/2009, a Base nacional comum curricular (BRASIL, 2017), na terceira versão publicada antes de sua homologação em dezembro de 2017 e as Orientações curriculares para a educação infantil do município de Aracruz, versão publicada no site deste município em 2016.

As *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (BRASIL, 2010) traz a linguagem como uma experiência a ser garantida onde “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” (idem, 2010, p.25). Ainda, descreve que “a linguagem escrita é o direito à educação na primeira infância” (idem, 2010, p.26).

O documento preliminar que constitui a *Base nacional comum curricular - BNCC* (BRASIL, 2017), além de cotejar um diálogo sobre a linguagem oral e escrita no *Campo de experiências Oralidade e escrita*<sup>52</sup> abre uma nova discussão

---

<sup>52</sup> O currículo da Educação Infantil, tanto nas OCEI's como na BNCC são divididos por cinco Campos de Experiências que trazem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que serão propostos na Educação Infantil. Nesta pesquisa trazemos a discussão o Campo de Experiências que propõem o trabalho direto com a linguagem verbal. Pela BNCC – terceira versão este

sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesse momento, percebemos a preocupação, por parte das instâncias governamentais, de como essa criança irá chegar ao Ensino Fundamental. O documento expõe sobre a “garantia da integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, ao descrever as sínteses das aprendizagens esperadas” para que a criança tenha condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental. Sendo assim, esses indicadores nortearão o trabalho do professor nas turmas de 4 e 5 anos<sup>53</sup>.

As *Orientações Curriculares para a educação infantil - OCEI's* do município de Aracruz (ARACRUZ, 2016), destinam um capítulo de sua produção para as discussões sobre linguagem oral e escrita, intitulado de *Linguagem oral e escrita e o desenvolvimento de suas práticas sociais: experiências da escuta, fala, pensamento e imaginação*. Nessa escrita, percebemos a intenção em dialogar com os professores sobre questões que envolvem a compreensão de *linguagem*, o que são *experiências leitoras*, os *conhecimentos sobre a leitura e a escrita*, além de trazerem os objetivos de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos no Campo de experiências *Escuta, Fala,*

---

Campo de Experiência é descrito por *Oralidade e escrita*. No entanto, decidimos usar a nomenclatura *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, descrita tanto nas OCEI's como a segunda versão da BNCC (a versão que pensamos ser a mais democrática). Como essa pesquisa foi realizada em meadas de 2017, utilizamos a terceira versão da BNCC. Já na versão homologada em 20 de dezembro de 2017, após várias reivindicações feitas pelos movimentos que defendem a educação infantil no país, a manutenção a nomenclatura da segunda versão da BNCC, foi um dos poucos clamores ouvidos pelo Ministério da Educação.

<sup>53</sup> Tratamos aqui das crianças de 4 e 5 anos e 11 meses matriculadas na pré-escola, por ser esta uma etapa obrigatória da Educação Infantil conforme a legislação federal, através da Lei nº 12.796/2013.

*Pensamento e imaginação*<sup>54</sup> e orientações a respeito do planejamento do professor. Nos reportaremos às questões que envolvem esse documento no nosso terceiro item desta pesquisa.

Cabe esclarecer que neste texto não faremos considerações sobre a perspectiva política que ajudou tecer da BNCC e, conseqüentemente a produção das OCEI's do município de Aracruz, pois isso certamente daria outra escrita. Nos detivemos nas menções sobre leitura e escrita que trazem tais normativas.

### **Diálogos pedagógicos sobre a leitura e escrita**

Entendemos que a escola poderá ser criadora de experiências, que evidenciam práticas sociais vividas no cotidiano na qual os sujeitos engajados, serão capazes de produzir e de se constitui na relação com o outro. Assim, a língua tornar-se-á um verdadeiro lugar de interação entre esses sujeitos, compreendidos como um ser histórico, ideologicamente situado e ativo.

Os sujeitos envolvidos nesse contexto são crianças e professores, em uma relação dinâmica com a alteridade, através da linguagem, que se constitui nesse processo de interação, criando diálogos entre os interlocutores (os sujeitos do discurso). Tais diálogos, no que compreende o trabalho pedagógico, devem ser intencionais, planejados a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, para a sistematização

---

<sup>54</sup> Campo de Experiências descrito nas OCEI's por *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, porém na BNCC (2017) chama-se *Oralidade e escrita*. Decidimos identificá-lo como Campo de experiência *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, por acreditarmos ser, das duas, a expressão que melhor identifica a linguagem verbal na Educação Infantil.

de experiências e interações que possibilitarão a apropriação de novos conhecimentos.

Daí observamos um aspecto fundamental para a realização do trabalho pedagógico: *o planejamento*. Kramer observa alguns requisitos para o planejamento e a avaliação

conhecer a própria prática, pensar a prática, observar a própria prática; observar e fazer registro diário das crianças, seus processos e relações; observar-nos uns aos outros (professores), de modo a aprendermos uns com os outros; identificar problemas e dificuldades enfrentadas no cotidiano; ler textos científicos e livros literários que ajudem a pensar a prática, a criar e imaginar; escrever e repensar nossas relações com a escrita; escrever para sistematizar práticas, atividades realizadas, dúvidas, conhecimentos (2011, p.81).

Tais requisitos contribuem para que o professor repense o seu papel na educação. Sendo assim, o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistemática que visa o alcance da aprendizagem (GONTIJO, 2006, p.2). O professor é visto como o sujeito que interage com as crianças, numa relação intencional, através da linguagem, levando-as à apropriação das produções humanas que foram desenvolvidas historicamente e que continuam sendo produzidas também nas salas de aula. Nesse sentido, percebemos a importância do ato de ensinar, a relevância do trabalho do professor. Sendo o professor, o sujeito que promoverá as experiências de leitura e escrita, seu planejamento será o norteador de suas intencionalidades.

No planejamento, o professor poderá prevê as ações, reações, afecções e inferências que as crianças irão produzir antes, durante e depois da leitura. As atividades que envolvem a leitura, partindo de uma abordagem discursiva, percebe a criança como um sujeito produtor de sentidos. Sendo assim, essa é capaz de produzir diálogos com esse texto a partir das mediações e interações do professor.

O professor deve planejar as experiências leitoras que irá propor para suas crianças, levando em consideração que elas já possuem, a priori, sentidos apropriados de outros textos. Contudo, é importante reconhecer quais as expectativas das crianças em relação ao aprendizado da leitura e escrita.

Um aspecto fundamental para o planejamento do professor é saber sobre as experiências anteriores das crianças com a leitura e escrita. Para isso, podem utilizar de instrumentos próprios da escola como os relatórios anteriores das crianças para detectar as leituras trabalhadas pelos professores anteriores, bem como atividades de escrita.

Sobre as experiências vividas em outros ambientes, é importante averiguar sobre quais palavras conhecem? Que livros existem em sua casa? Que usos fazem da escrita no cotidiano familiar? Se os pais sabem ler e escrever? Nessa direção, consideramos necessária a organização do trabalho tendo como referência inicial as suas experiências com a escrita em casa, na rua e na escola (GONTIJO, 2006, p.3).

Para orientar o trabalho do professor, sugerimos, a partir das observações da GONTIJO (2006), como podemos fazer esse diagnóstico inicial:

- Solicitando que levem para a escola palavras conhecidas recortadas de revistas e jornais ou de embalagens. Essas palavras poderão ser coladas no caderno de registro ou mural da

sala. Após serem trabalhados com todos, poderão ser base para uma cruzadinha, caça-palavras ou bingo;

- Conversando com as crianças sobre as leituras que ouvem em casa. Se os pais costumam ler em casa, o que lêem, quando lêem e para que lêem;
- Conversando sobre as leituras que vivenciam em sua comunidade, como letreiros, cartazes, lojas, placas, ônibus. Analisando com elas a função social dessas escritas, registrando com os alunos as observações e criando situações de ensino-aprendizagem que envolva a escrita desses nomes;
- Percebendo se as crianças compreendem as escritas que estão na sua escola, como nomes que identificam os lugares, cartazes e outros que poderão servir de partida para o planejamento do professor.

Após diagnosticar as vivências que as crianças têm em relação à leitura e a escrita, o professor da rede pública de educação do município de Aracruz perceberá quais experiências propor as crianças, a fim de que se apropriem dos conhecimentos que essas são capazes nesta etapa da sua vida escolar. Para isso, precisamos levar em consideração os objetivos propostos nos documentos que balizam o currículo da Educação Infantil desta rede de ensino. Análise de fragmentos deste documento nos possibilitou a criação de um corpus documental com os *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento* que poderão ser vivenciadas *intencionalmente* na rotina do professor com suas crianças. Utilizamos os documentos curriculares que preconizam as práticas dos professores na rede municipal de Aracruz: as OCEI's (ARACRUZ, 2016, p. 62) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 45-46).

*Quadro 1 – Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento que envolvem a linguagem verbal*

<p><b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA A ETAPA DE 3 A 5 ANOS (ARACRUZ, 2016, p. 62)</b></p>	<p><b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS DE 4 ANOS A 5 ANOS (BRASIL, 2017, p. 45-46)</b></p>
<p>Dialogar sobre diferentes assuntos em rodas de conversa e brincadeiras;</p>	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p>
<p>Registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não);</p>	<p>Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p>
<p>Criar sons, rimas e gestos em brincadeiras de roda e outras;</p>	<p>Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p>
<p>Inventar enredos para brincadeiras, poemas, canções, roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos e os personagens;</p>	<p>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p>
<p>Relatar, de modo expressivo, experiências e fatos acontecidos, histórias de livros, filmes ou peças teatrais;</p>	<p>Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p>
<p>Ditar textos orais ao/à professor/a, individualmente ou em grupo;</p>	<p>Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social</p>

	significativa.
Criar novos elementos para as histórias que ouve;	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e de leitura.
Produzir suas próprias escritas, convencionais ou não, em situações com função social significativa;	Identificar gêneros textuais mais frequentes, recorrendo a estratégias de configuração gráfica do portador e do texto e ilustrações nas páginas.
Expressar seus sentimentos e opiniões, usando a linguagem verbal;	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
Levantar hipóteses sobre textos escritos sobre as características da escrita: frases, palavras, espaços em branco, sinais de pontuação e outras marcas, compreendendo que a escrita é uma representação da fala.	

*Fonte: produzido pela autora a partir das OCEI's (ARACRUZ, 2016, p. 62) e da BNCC- versão 3 (BRASIL, 2017, p. 45-46).*

Os olhares dos professores a respeito das experiências que poderá propor sobre linguagem verbal na Educação Infantil podem ser filtrados e direcionados através dos objetivos de aprendizagem destes dois documentos. Mesmo assim, ressaltamos que tais objetivos nortearão a organização do trabalho do professor, que, partindo do seu diagnóstico, perceberá quais as vivências irão propor, a fim de contribuir para o desenvolvimento de suas crianças.

Mesmo que os objetivos sejam (aparentemente) claros, quanto as ações que os docentes poderão propor à suas crianças, é importante definir *experiências intencionais* para leva-las à

apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento de suas aprendizagens.

## **Diálogos sobre práticas docentes no trabalho com leitura e escrita**

As OCEI's já preconizam em suas concepções a necessidade de se promover experiências e vivências *intencionais* para nossas crianças.

A escola deve oferecer às crianças a oportunidade de vivenciar diversas propostas pensadas criteriosamente para que ela possa aprender. Todas as propostas feitas pelo professor e atividades das crianças podem ter um percurso, uma progressão, um desenvolvimento. Isso exige que a escola promova experiências variadas nas diferentes faixas etárias, com perspectiva de continuidade, pois é esperado que toda criança que está na escola tenha uma evolução, cresça, se desenvolva e aprenda; afinal, a escola é o lugar de aprender. O propósito final da escola é o desenvolvimento humano, e isso depende dos processos de aprendizagem (ARACRUZ, 2016, p. 18).

Sendo assim, é importante que tais práticas docentes sejam contempladas cotidianamente em seu planejamento. Além disso, cada experiência vivenciada pelas crianças deverá ser continuamente repensada em seu percurso, promover uma progressão de suas intenções, acompanhando os interesses e necessidades das crianças.

Planejar os tempos e espaços que serão utilizados para as experiências e vivências das crianças é importante, pois contribuem para a melhor organização do trabalho do professor e com a qualidade das ações propostas para as crianças. As OCEI's evidenciam que

É preciso garantir em rede a elaboração de rotinas pedagógicas que organizem e revelem o trabalho desenvolvido pela instituição. As propostas existentes na rotina devem ser planejadas com intenções educativas, visando promover avanços nos percursos de aprendizagem das crianças. Dessa forma, passa a ser um elemento organizador do cotidiano. O professor deve levar em consideração que o tempo diário de atividades favorece a aprendizagem das crianças, por isso deve ser bem distribuído ao longo do dia e bem aproveitado por elas (ARACRUZ, 2016, p. 26).

É importante pensar sobre como cada professor pode elaborar, desenvolver e avaliar a sua programação (anual, semanal, diária) à luz das orientações contidas nas DCNEI, garantindo os princípios norteadores da rotina conforme definidos pela Rede Municipal de Aracruz: **regularidade, flexibilidade, diversidade e continuidade** (ARACRUZa, 2016, p.27).

Quando às OCEI's e às *rotinas pedagógicas*, é importante destacar que entendemos essa metodologia como o planejamento das experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil. A palavra rotina pode nos remeter a algo repetitivo e

automático, que não é o que propõe as OCEI's. Para que os tempos e espaços na Educação Infantil sejam de qualidade e colaborem com o desenvolvimento das crianças é preciso planejar as experiências cotidianas, ou como descreve as OCEI's, estabelecer *rotinas pedagógicas*.

Para desmistificar a visão engessada e reducionista da palavra rotina, as OCEI's afirma que as vivências propostas na *rotina pedagógica* deverão manter uma *regularidade*, sem, portanto, desconsiderar sua *flexibilidade*. Nela deve-se perceber a heterogeneidade da turma, quando se considera a *diversidade* de experiências e uma *continuidade* das ações planejadas, sempre retomando as avaliações anteriores e o contínuo diagnóstico realizado pelo professor.

Apresentamos a seguir, algumas experiências no trabalho com a leitura e a escrita, que poderão contribuir com as vivências das crianças em aula. As sugestões de experiências foram repensadas a partir das OCEI's e das experiências relatadas nos diálogos das formações de professores dos grupos V da Educação Infantil do Município de Aracruz<sup>55</sup>.

Para a melhor compreensão, sugerimos a seguinte organização para o planejamento: da rotina, das práticas de leitura e práticas de escrita.

- Situações voltadas para o *Campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Sugerimos experiências de leitura e escrita em diversos tempos e espaços:
  - Uso do *LIED* (se tiver possibilidade): atividade de leitura e escrita com jogos e programas que, a partir de textos,

---

<sup>55</sup>Com base em relatórios da equipe do Setor de Educação Infantil onde descreve encontros entre professores de grupo V e equipe formadora da Secretaria de Educação em 2017.

contribuam para que as crianças reflitam sobre o sistema de escrita alfabético;

- *Biblioteca*: empréstimos de obras literárias; uso da biblioteca para ouvir leitura de livros; dá prioridade pela utilização dos bons livros da literatura;
- É preciso que as crianças encontrem espaços promotores das práticas de leitura e escrita. Construir com as crianças instrumentos que contribuam para as experiências de leitura e escrita na sala de aula: calendário; alfabeto; ficha com nomes; cartazes de aniversariantes; mural ou varal para produções das crianças (escritas, desenhos, fotos); Chamadinha; relógio; materiais para escrever e para ler no contexto das brincadeiras de faz de conta, de acordo com os diferentes enredos e temas de brincar; cantinho de leitura (com diferentes gêneros literários e suportes textuais – revistas; obras literárias; jornais; folhetos; cartas; bilhetes; receitas; bulas de remédios; músicas); blocos de anotações; canetas; cadernetas;
- *Sequências de atividades a partir de textos* (obras literárias; textos de tradições orais e de recontos populares, como parlendas, cantigas, trava-línguas);
- *Roda de conversa*: rodas de conversar e de relatar episódios pessoais aos colegas da turma; nas rodas, momentos em que as crianças possam realizar recontos para os demais colegas;
- *Atividades de leitura*: como relata nas OCEI's, alimentar os assuntos de interesse das crianças e convidar novos parceiros para as rodas de conversa, ampliando assim o contato das crianças com as variedades linguísticas de seus territórios (ARACRUZ, 2016, p.27). Isso poderá ser através de atividades de leitura propostas para que a

criança tenha a oportunidade de ler e de vê-lo lendo, pois essa, só se apropriará do comportamento leitor se tiver experimentado momentos com bons leitores. Exemplos de atividades: Leitura de obras literárias todos os dias (antes, durante e depois); leitura de histórias de diferentes gêneros; apreciação e indicação de livros e histórias; visitas semanais à biblioteca; leitura dos livros do cantinho de leitura, pela criança e pelo professor; leitura dos bilhetes e outros textos que circulam na escola; *leitura didática*<sup>56</sup> de textos expostos com intencionalidade; projeto de leitura em família; biblioteca de sala e assegurar momentos para que as crianças possam explorar os livros; momentos de ler e brincar a partir de textos memorizados, tais como letras de músicas, brincadeiras cantadas, parlendas etc.; diferentes produções orais e escrita, variações de brincadeiras, histórias e cantigas, valorizando as diversidades linguísticas regionais;

- *Atividades de escrita*: o professor escrevendo a partir da produção oral da turma (cartas; bilhetes; convites; regras de convivência; pauta do dia; pequenas histórias; poemas; livros informativos ilustrados; relatórios de passeios) e escrita da criança (confeção de alfabeto; cartas; bilhetes; convites; livros informativos ilustrados; registros de descobertas; escrita do nome; panfletos de campanhas; cartazes; nomes em etiquetas de materiais; registro da rotina diária); convidando as crianças para participarem tanto da escrita quanto da leitura de

---

<sup>56</sup>Leitura Didática: o professor indica as palavras que estão sendo pronunciadas no texto, a fim de que a criança observe as características da escrita (GONTIJO, 2006, p.9).

bilhetes, comunicados, cardápio, cartazes, agenda do dia, rotina etc; trabalho com o nome próprio no cotidiano, para marcar pertences, como também na chamada diária; pequenos grupos para produzir textos coletivamente; situações comunicativas contextualizadas, nas quais escrever se faça necessário para as crianças, apoiando-se no uso de letras móveis.

No entanto, tais experiências só poderão produzir sentidos para as crianças, se forem pensadas com intencionalidade baseadas nos objetivos que o professor prevê em seu planejamento. Essas também atendem à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Quanto as aprendizagens para a transição para o Ensino Fundamental, poderemos citar as orientações que constam na última versão da BNCC:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios; Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida; Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas; Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (BRASIL, 2017, p.51).

Devemos tomar tais indicadores, não como pré-requisito para a promoção da criança ao 1ºano, mas como objetivos para

complementar do Plano geral da ação didática<sup>57</sup>, sendo entendido como elementos balizadores de nossa prática no grupo IV e V. Além desses, as sugestões descritas neste item do texto, são observações constantemente questionadas pelos professores do 1ºano, acentuadas no diagnóstico das necessidades das crianças para a continuidade de seus processos de aprendizagem no Ensino Fundamental.

É importante deixar claro que as experiências vividas na educação infantil, principalmente no que se refere a leitura e a escrita, vai muito além de atividades propostas a partir das situações acima descritas. O processo de leitura de um texto, por exemplo, opera em vários aspectos, conforme especifica Geraldi:

1. Com conhecimentos que vão além do linguístico,
2. Com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto,
3. Com as condições concretas da leitura, que incluem desde condições materiais de leitura, objetivos e interesses e mesmo relações externas à própria leitura, como, por exemplo, a relação professor/aluno. (2010, p.104)

Sendo assim, o professor deve levar em consideração que as experiências de leitura e escrita que ele propõe as suas crianças não são algo inicial na vida desses indivíduos. Deve, antes de

---

<sup>57</sup> Plano Geral da Ação Didática (PGAD): instrumento produzido para planejamento semestral realizado pelo professor de cada turma após o diagnóstico desse grupo (Perfil da turma). O PGAD e o perfil da turma são documentos da Rede municipal de Secretaria de educação de Aracruz.

mais nada, compreender que essas crianças são sujeitos com sua própria história, capazes de narra suas vivências, de interagir com o outro e assim construir um diálogo compreendido não só por seu grupo social, mas por outros interlocutores. Contudo, as experiências vividas na educação infantil com leitura e escrita não poderão ser aqui relacionadas como propostas de atividades predeterminadas a uma única conclusão, a servir de referência a todas as turmas de grupos VI e V.

### **Diálogos sobre os olhares do professor a respeito do trabalho com a leitura e a escrita**

Como no planejamento, o olhar do professor para o acompanhamento e monitoramento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças deve ser intencional. Esse processo avaliativo não tem finalidades classificatórias, nem de promoção, muito menos de selecionar as crianças. De acordo com as OCEI's

A avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas (ARACRUZ, 2016, p.24).

Os professores poderão direcionar seu olhar, com base em algumas sugestões de relevância ao se propor experiências de leitura e escrita nas OCEI's, analisando

A avaliação da linguagem utilizada pela criança quando ela conta uma história (emprego de linguagem direta e indireta);  
A progressiva atenção da criança durante a leitura e como desenvolve a escuta atenta;  
Se a criança está confortavelmente acolhida durante o tempo da leitura;  
Como, onde e quando as crianças gostam de ouvir leituras;  
As expressões faciais, as emoções, os gestos, as expressões das emoções das crianças;  
Interesses das crianças, curiosidades, questionamentos, atração pelos livros em relação aos textos lidos para ela;  
Faixa etária em relação à compreensão leitora;  
Se a qualidade dos textos oferecidos às crianças contribuem para a evolução da compreensão leitora e dos comportamentos leitores;  
Comportamentos leitores que a criança vai progressivamente construindo ao longo do ano;  
Qualidade da experiência leitora (ARACRUZ, 2016, p. 64-65).

Além dessas propostas cada professor poderá elencar suas próprias indagações necessárias a partir do seu planejamento. As observações poderão ser documentadas, tanto em relatórios individuais de acompanhamento das crianças, quanto em portfólios que organize o trabalho pedagógico do professor. Outras formas de avaliar poderão ser através de registros fotográficos, vídeos, desenhos, escritas de textos das

crianças (desde que seja uma escrita espontânea e intencional, sem o objetivo de rotular as crianças em níveis de escrita), entre outros.

## **Outros diálogos**

Ao finalizar nossa conversa, é importante prever temas e indagações para outros diálogos. As discussões realizadas nesse texto, nos leva a pensar sobre: Qual é o perfil do professor para atuar com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil?

Ao dialogar sobre as possíveis experiências com leitura e escrita, percebemos que o professor tem grande responsabilidade na apropriação das aprendizagens das crianças. Suas atitudes, mediações e interações junto as crianças devem evidenciar sua confiança de que *todas as crianças têm condições de aprender*, e que essa crença emerge de um princípio ético, ativo, criativo e responsivo em seu trabalho pedagógico.

Contudo, sabemos que essa não é uma tarefa fácil, não só considerando o baixo índice em leitura e escrita apontado pelo Índice de desenvolvimento da educação básica que nos implica a educação no Brasil, mas percebendo as deficiências na formação inicial do professor. Para superarmos essas limitações, podemos investir na formação continuada em serviço de nossos professores nas redes municipais, incentivar o trabalho individual de estudos e pesquisa em sites, livros e artigos científicos que focam a Educação Infantil e suas temáticas e valorização do profissional.

Desconsiderando neste diálogo a imagem *vocacional do professor*, pois é sempre preciso a busca pela nossa promoção profissional. Sendo assim, é necessário que ele perceba as disponíveis implicações que dispõe da tarefa em ensinar

crianças de 4 e 5 anos. O perfil do professor se dá a partir de sua vontade em estudar e se debruçar sobre seu planejamento, afim de promover, nos espaços e tempos da escola, experiências e vivências capazes de favorecer suas crianças ao aprendizado e desenvolvimento de suas capacidades de leitura e escrita, tanto no *Campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação*, bem como em outros campos de experiências do currículo da Educação Infantil. Concluímos nossa conversa com uma indagação: será a Educação Infantil uma preparação para a vida ou ela mesmo a própria vida da criança?

## Referências

ARACRUZ, SEMED/Setor de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do município de Aracruz**. Aracruz: SEMED, 2016.

<http://www.pma.es.gov.br/noticia/7493/>

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

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

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: Cândido, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DALVI, M. A. **Literatura na educação básica**: propostas, concepções, práticas. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, v. 38, p. 123-140, 2013.

FARIA, A. L. G. de F.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CHIAPPINI, Ligia. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba, PR: Sol, 2009.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização na prática educativa escolar. **Revista do professor**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, n. 14, p. 7-16, 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011.

MACEDO, M. do S. A. N.; GONTIJO, C. M. (orgs.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: Ed.UFPE, 2017.

PINO, A. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade**, Campinas: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, n. 42, pp. 315-327, ago, 1992.

## A CRIANÇA DO SÉCULO XXI E AS INFLUÊNCIAS MIDIÁTICAS

*Izabella Anaja Romão de Paula Nunes  
Waléria Furtado*

### **Propaganda infantil a alma do negócio**

Há décadas a TV ocupa um enorme espaço na vida dos brasileiros: homens, mulheres, adultos, crianças ou idosos. Não escolhe faixa geracional, nem sexo, nem idade, nem renda. Essa invasão hoje é dividida com a internet, mas os efeitos, a serem aqui discutidos, são os mesmos.

Especificamente no caso das crianças, assiste-se hoje a um fenômeno preocupante: a enorme exposição delas à mídia e o forte apelo a elas dirigido. Isto tem várias motivações. Atualmente tanto os pais quanto as mães, trabalham em tempo integral, deixando a maioria dos afazeres para uma babá, ou outra figura responsável por esta criança a maior parte do tempo. Isto acontece, porque a necessidade de compra é de caráter primário. A fim de se inserirem na sociedade de consumo, negligencia-se o tempo com a criança e às vezes até mesmo a parte afetiva. Segundo Campos e Souza (2003):

O tempo compartilhado entre pais e filhos é cada vez mais escasso: trabalha-se cada dia mais para o aumento do poder aquisitivo (e conseqüentemente do consumo), e a mulher tem uma contribuição crescente na fatia produtiva da população, ficando bastante tempo fora de casa. Pais chegam tarde em

casa, crianças atarefadas, refeições solitárias ou feitas fora do lar. A família se reúne cada vez menos para conversar sobre o cotidiano... Podemos identificar também como uma característica de nossa sociedade as múltiplas formas de conjugalidade: famílias monoparentais, descasamentos, recasamentos, assim como a crescente incidência de filhos únicos. Portanto, o perfil de família hoje difere do modelo tradicional de família.

A necessidade que a criança sente de horários em contato com os pais ou responsáveis, momentos em que os valores afetivos deveriam ser criados, acabam sendo substituídos por brinquedos, celulares, tablets, dentre outros inúmeros objetos disponíveis. “A criança brasileira é a que mais assiste TV no mundo, em média 4 horas 51 minutos e 19 segundos” (IBGE, 2008 in: CRIANÇA, 2008). Tendo em vista esta estatística, é possível perceber que a comunicação entre a mídia e a criança é maior do que a comunicação entre pais e filhos, pois além da TV, as crianças tem contato com propagandas na escola, com os amigos, na hora de uma refeição fora de casa etc.

A televisão, dentre todas as mídias veiculadoras de publicidade, é a mais significativa. Seu grande poder impactante sobre o consumidor no nível coletivo decorre do uso de três elementos básicos na transmissão de mensagens: o som, a imagem e o movimento, captando a atenção do espectador com mais facilidade e adesão. É a mídia mais popular, presente em 98% das residências brasileiras e preferida por 88%

das crianças que passaram a ocupar, desde as décadas de 70 e 80, o lugar de espectadoras/consumidoras do mercado publicitário. (HENRIQUES, 2012)

As propagandas promovem a inserção da criança em uma sociedade consumidora, fazendo com que as vontades de consumo sejam implantadas, criando o desejo de que ela possa fazer parte daquele meio mostrado. Isto provoca um sentimento de frustração, sempre que este objeto de desejo não possa ser comprado. Segundo

A mídia não escolhe seu público, logo, aquelas famílias que fazem parte de um grupo menos favorecido financeiramente vão ser atingidas pelas mesmas propagandas que aquelas mais favorecidas, causando um sentimento de tristeza e não pertencimento àquele grupo pelas crianças mais pobres.

É perceptível que hoje, o “ser infantil” se tornou muito diferente do que era há alguns anos. Hoje a maior característica de uma criança não é o correr, brincar, sujar suas roupas, mas sim a de ter um brinquedo específico, usar a sandália de uma certa marca, a bolsinha, o robô, etc.

A criança é exposta a companhias multimilionárias, com forte poder de persuasão na rua, na TV, em outdoors e na internet. O poder da propaganda é tamanho em sua influência nas crianças que hoje o Mc Donald's é o maior vendedor de brinquedos do mundo (CRIANÇA, 2008).

A superexposição carrega um enorme apelo: os personagens mais queridos, o filme ou o desenho do momento são associados a alimentos, à vontade de comprar por causa dos personagens. Essa associação é feita, quase sempre a brinquedos inadequados e perigosos para as crianças de menor idade, por conter partes pequenas, ou por sua fragilidade, sem que isso seja

exposto na propaganda, e à alimentos inadequados, que fazem mal: sem valor nutritivo, com excesso de açúcar e sódio.

“Bastam apenas 30 segundos para uma marca influenciar uma criança”. (Associação dietética norte americana in: CRIANÇA, 2008). Após ser influenciada, a criança influenciará os pais na decisão de compra. 80% da influência de compra de uma casa vem da criança (Pesquisa intersciente, out. 2003, in: CRIANÇA, 2008). A consequência é alarmante: O mercado infantil no Brasil movimentou 130 bilhões de reais em um ano. (Fonte: Editora Abril-Revista Exame 2004 in: CRIANÇA, 2008).

Enquanto a criança passa em média 3 horas por dia na escola, passa em torno de 5 horas na frente da TV ou do computador. Segundo o Jornal O Globo (CRIANÇA, 2008), 48% das crianças das classes A e B, no Brasil, tem celular. Ao mesmo tempo que é possível falar da superexposição à mídia, também é possível falar do sedentarismo e suas consequências.

As campanhas publicitárias e sua influência criaram novos hábitos nas crianças e enfraqueceram o brincar criativo. Criaram o desejo de tudo pronto. A ilusão de apenas apertar botões para haver diversão. Primeiro, os brinquedos que pulam, cantam, dançam e fazem tudo sozinhos. E, depois, o advento dos jogos eletrônicos, celulares e redes sociais e o isolamento social para a vivência virtual. Tudo isso contribuindo para a passividade e a inércia das crianças, que somadas aos maus hábitos alimentares, trouxeram como consequência, nas últimas décadas, a obesidade infantil. As crianças deixaram de brincar, de correr, subir, pular, percorrer espaços, de construir, de imaginar e de criar. Hoje o desejo é: compre e consuma.

O sonho alimentado pelo marketing, para que em seguida haja o desinteresse e a criação de um sonho de um novo brinquedo, de um alimento embalado no personagem adorado gerando o consumismo. As crianças se tornam consumidores

precoces. A TV é o mundo mágico, gerando encantamento, estimulando o consumo, colocando em cheque a autoridade dos pais. Frustrando-os ao não conseguirem colocar limites aos desejos de seus filhos. Segundo o Jornal Estadão (2016) “a sociedade entra em uma espiral crescente de acúmulo de bens, onde a importância reside na aquisição de novos produtos, como forma de aceitação social. Os que não possuem poder aquisitivo para tal e, portanto, se encontram às margens, acabam utilizando meios ilícitos para serem incluídos”.

Não há proibição no Brasil às campanhas publicitárias voltadas para as crianças. Verdadeiras guerras são travadas nessa área, sem restrição ao público. Divulgando e estimulando o consumo de alimentos que não fazem bem à saúde.

Segundo o Instituto Alana<sup>58</sup> “as consequências relacionadas aos excessos do consumismo são: obesidade infantil, erotização precoce, consumo precoce de tabaco e álcool, estresse familiar, banalização da agressividade e violência, entre outras” (ESTADÃO 2016).

A maior preocupação diante este cenário é a influência dos produtos alimentícios direcionados para as crianças.

Estudos indicam que as crianças brasileiras estão gastando mais tempo em frente à televisão do que praticando atividade física. Além de ser uma atividade na qual não se tem dispêndio de energia, alguns pesquisadores sugerem que a programação assistida influencia na formação de hábitos alimentares, contribuindo para o aumento da

---

<sup>58</sup> Organização não-governamental que atua no desenvolvimento de ações e pesquisas de conscientização sobre as condições de vida das crianças

incidência de sobrepeso e obesidade nesta faixa etária.” (HENRIQUES, 2012).

Este consumo desenfreado influencia também na saúde da criança, já que produtos com alto teor calórico, pobres em nutrientes essenciais para o bom crescimento de uma criança, estão sendo vendidos com comerciais tendenciosos, visando o público infantil.

Raramente encontramos crianças que conhecem alimentos saudáveis, como frutas, legumes, etc. Isto por que a propaganda de alimentos processados tem sido altamente voltada para elas, fazendo-as conhecer o produto apenas pela propaganda que ele é ligado. Na maior parte dos casos, estes produtos são comercializados com figuras de personagens de desenhos animados, super-heróis, bonecas; fazendo com que a criança compre o produto pela embalagem.

Este estudo de Henriques mostra que as propagandas comerciais das TVs infringem, em grande parte, o Regulamento Técnico da ANVISA, responsável pelas diretrizes das propagandas.

A fase principal da vida, aquela que existe o processo de formação de personalidade, valores, inclusive a alimentação, é a infância, que no cenário atual, está sendo altamente manipulada pela mídia.

Hábitos alimentares adquiridos nessa etapa geralmente são levados para a fase adulta, condicionando o estado nutricional e podendo contribuir para o desenvolvimento de doenças relacionadas às práticas alimentares. Portanto, a forma como os valores sobre a alimentação é disseminado na sociedade, considerando a importância

crescente que a cultura midiática vem assumindo neste processo, deve ser tratada como uma questão de caráter público (HENRIQUES, 2012).

Estes hábitos alimentares mencionados acima pela autora, normalmente são calorias vazias, produtos saborosos, pobre em vitaminas e nutrientes necessários para uma boa alimentação. Existe uma necessidade urgente de fiscalização destas propagandas, já que o número de crianças obesas no Brasil ultrapassa os 33,5% (IBGE, 2008, in: CRIANÇA, 2008).

De acordo com a regulamentação destas propagandas, deveria haver uma mensagem de alerta sobre o perigo do consumo excessivo, 91,6% destas propagandas infringiam esta regra (HENRIQUE, 2012).

Hoje já se discute a existência de crianças com sobrepeso, ou obesas, com dificuldades respiratórias, diabetes, dentre uma infinidade de outras doenças causadas pelo excesso de gordura. Além desta grave problemática, sabemos também que a dificuldade de socialização de uma criança acima do peso ideal, para sua idade, é muito difícil também, podendo influenciar não somente na socialização, como também nos aspectos cognitivos.

O documentário “Muito além do peso” nos mostra com facilidade esta perspectiva, trazendo relatos de crianças, professores e pais, que sofrem com esta realidade.

Assim como nos mostrou Henriques, temos regulamentação para tal ato, mas infelizmente, a indústria multimilionária do comércio de produtos infantis consegue ir além e desrespeitar todas estas diretrizes. O papel do professor nesta realidade é conscientizar-se de que esta problemática está presente no dia a dia de todas as crianças e buscar meios para conseguir intervir.

Décadas atrás o problema alimentar dos bebês e crianças na primeira infância era a desnutrição. Hoje o problema é a obesidade. Cada vez mais há o desmame precoce, com a introdução de leite artificial, achocolatados e muito açúcar. Infelizmente hoje ainda há uma associação da imagem da criança gordinha como aquela que é sadia, que tem gordurinhas e dobrinhas como a figura fofa ideal de criança. Até já se discute a diminuição da expectativa de vida para as crianças, por causa da alimentação.

## **A alimentação e a saúde**

Sobre essa questão alimentar destacamos alguns números mostrados no documentário “*Muito além do peso*” que embasa essa discussão:

*Quadro 1 – Dados acerca da questão alimentar*

No Brasil 33,5% das crianças sofrem de sobrepeso ou obesidade (IBGE 2008/2009).
56% dos bebês tomam refrigerantes antes do primeiro ano de vida (UNIFESP)
O brasileiro consome cerca de 51 kg de açúcar por ano: mais de 4kg por pessoa por mês (EMBRAPA).
O consumo excessivo de açúcar contribui para a morte de 35 milhões de pessoas por ano no mundo, o equivalente à população do Canadá (Jornal Nature).
Crianças com sobrepeso aumentaram o consumo de alimentos junkfood em 134% quando expostas à sua publicidade.
Nos EUA, US\$ 51 milhões é o valor gasto pelo governo federal para divulgação de hábitos alimentares saudáveis e exercícios físicos, enquanto US\$ 1,6 bilhões é o valor gasto pela indústria alimentícia em marketing de produtos hipercalóricos e pouco nutritivos.
Em 30 minutos de natação, uma criança gasta em média 200

calorias.
1 pacote de bolacha corresponde a 8 pãezinhos franceses são 88 calorias o equivalente a 12 minutos de natação
80% da publicidade de alimentos dirigidas às crianças são de alimentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calóricos</li> <li>• Com alto teor de açúcar</li> <li>• Com alto teor de gordura</li> <li>• Pobres em nutrientes (fonte: ANVISA 2006)</li> <li>• Saborosos mas não nutritivos</li> </ul>
1 latinha de refrigerante por dia: 37g de açúcar – durante uma semana: 160g de açúcar – durante um mês 1140g de açúcar.
1 pacote de bolacha por dia: 36g de óleo e 60g de açúcar – durante uma semana: 420g de açúcar e 250g de óleo.
A cada 5 crianças obesas, 4 permanecerão obesas adultas

*Fonte: elaboração das autoras a partir do documentário “Muito além do peso”*

Os números refletem dados estarrecedores da realidade atual: as crianças estão expostas à publicidade e às seduções de uma alimentação totalmente contraindicada, ultra processada e que causam sérios problemas. Cada vez mais crianças ingerem uma grande quantidade de calorias vazias: bebidas açucaradas, refrigerantes, sucos industrializados, contabilizando em torno de 250 calorias por dia, além de excesso de sal e gorduras.

Por outro lado, as crianças são cada vez mais sedentárias. A vida moderna, as tecnologias, a violência urbana, as novas configurações do trabalho, enfim, tudo contribui para que a criança ande menos, brinque menos, não se exercite, passe cada vez mais frente à Tv e ao computador.

Essa combinação de má alimentação e sedentarismo tem levado a que cada vez mais as crianças apresentem o problema da obesidade, e cada vez mais cedo.

Causada principalmente pela ingestão inadequada de alimentos e falta da prática de exercícios físicos, a obesidade é também desencadeada por fatores ambientais, além de biológicos, hereditários e psicológicos. Seu tratamento requer um diagnóstico detalhado, orientação nutricional e mudanças no estilo de vida. Além disso, é necessário convencer a criança a se alimentar de forma diferente dos seus colegas (SOCIEDADE, 2016).

Segundo o documentário (MUITO, 2012) a obesidade é uma epidemia que começou nos EUA e tem sua origem vinculada às tecnologias criadas para a 2ª guerra mundial. Antes desta, as pessoas preparavam seu próprio alimento em casa, se alimentando menos e de forma mais saudável. No pós-guerra, com as tecnologias vindas deste período, a população passa a ter acesso às geladeiras e cada vez mais a produção de alimentos processados. Com o fim do confronto e a diminuição do mercado bélico, um novo mercado surge, criando demandas e desejos para se tornar rentável: a indústria da alimentação.

Hoje tal contraste chega a ser um paradoxo: alimentos ruins são mais baratos que alimentos bons e saudáveis. Exemplo: o caso dos alimentos orgânicos, que são mais caros, mais difíceis de serem encontrados e de serem consumidos, já que preparar a própria comida toma tempo e dá mais trabalho do que adquirir o alimento pronto.

Come-se mais, mais rápido e pior: dada a facilidade de consumo, os alimentos prontos, ultra processados, com excessos de sal, açúcares e gordura, são mais rapidamente consumidos e em porções cada vez maiores.

A obesidade é responsável por sérios problemas de saúde, tais como: diabetes (entupimento das artérias levando a problemas de visão, insuficiência renal, doenças cardiovasculares (infartos precoces)), depressão, artrite e trombose que podem levar à amputação de membros inferiores.

## **Nutrição e educação infantil**

A questão da obesidade infantil e da superexposição da criança à mídia precisa fazer parte do currículo da Educação Infantil.

A mídia aproveita da inocência e inexperiência da criança, para tratá-la como um adulto em miniatura e explorá-la, sem que ela tenha condições de defesa. Apelos como:

- *Coca-Cola* “*eu abro a felicidade*” (MUITO, 2012) slogan explorado pela em claro apelo para venda de produto.
- O uso da palavra *néctar* para vender sucos, remetendo a ideia de fruta, quando na verdade “néctares industriais” apresentam altíssimas concentrações de açúcar.
- Zero de gordura trans faz a criança imaginar que o alimento é sem gordura, que não agride o coração e que é saudável.

Falta consciência e limites éticos numa propaganda enganosa e que desrespeita. Para vender é permitido fazer qualquer coisa? Falta ação no sentido de se exigir uma publicidade responsável e regulamentada como acontece em outros países.

Boas escolhas precisam estar disponíveis para as crianças, tanto na família quanto na escola. Desde as discussões sobre a realidade, o limite e a ética das propagandas, até a

inclusão de comida como experiência educacional proporcionando-lhes uma educação nutricional.

As crianças não conhecem verduras e legumes e, por não conhecerem, dizem não gostar. Na escola é possível e preciso, cada vez mais cedo, apresentar e ensinar alimentação saudável. Fazer experiências para que elas possam compreender, ver e vivenciar quanto de açúcar e gordura há nos alimentos. Experiências em que as crianças são apresentadas, realmente, à quantidade daquilo que estão ingerindo, levam a compreensão e reflexão. Permitir que ela manipule, pese, compreenda e reflita, por exemplo, o que significa beber uma latinha de refrigerante por dia: 37g de açúcar – durante uma semana: 160g de açúcar – durante um mês 1140g de açúcar. Ao transformar a cantina em espaço de aprendizado solicitando que pesem 37g de açúcar, 160g e 1140g dá-se a verdadeira dimensão do que significa esse consumo. O que significa comer um pacote de bolachas por dia: 36g de óleo e 60g de açúcar – durante uma semana: 420g de açúcar e 250g de óleo. Mas o que são esses números? Mais do que números abstratos, ao proporcionar a experiência, a escola permite vivenciar e dimensionar estes dados. O poder da reflexão remete à sensibilização.

Hoje as crianças vivem, ainda, outro paradoxo na hierarquia de valores. Consumir determinados alimentos está relacionado ao poder aquisitivo. Levar determinados lanches, levar frutas à escola pode se configurar como humilhação e vergonha, podendo mesmo sofrer discriminação. É difícil ser diferente. É diferente comer saudável. Chegando mesmo a ter que omitir, esconder o lanche, ou comer escondido, para não sentir vergonha.

A comida de verdade, com valor nutricional precisa fazer parte do cotidiano infantil: conhecer os alimentos, seus nutrientes, benefícios, aprender a cozinhar, fazer compras,

plantar com as crianças. É importante ter “a comida como valor central” (MUITO, 2012), presente no currículo. Ensinar a criança a comer: tamanho das porções, mastigação, prazer em comer, comer devagar, e, comer com as crianças.

A sociedade atual está perdendo a cultura alimentar. A comida define um povo. E hoje o espaço do alimento como algo que une e reúne tem sido diminuído. O Brasil pode ser reconhecido pela comida típica de várias regiões, pelos pratos e quitutes que marcam as diversas culturas brasileiras. O fast food não é mais exceção, é a regra. E isso é empobrecedor do ponto de vista cultural, além de todos os problemas alimentares já discutidos. Incluir a cultura alimentar na escola, traz inúmeros benefícios, sob diferentes pontos de vista. É preciso resgatar esses valores que estão sendo subtraídos pela mídia.

Se a escola abarca a discussão sobre a educação nutricional, estimulando bons hábitos alimentares, refletindo sobre a influência da propaganda, sobre os efeitos da alimentação, sobre a obesidade e seus perigos estimulará o pleno desenvolvimento da infância. Segundo Sociedade (2016)

A educação é o instrumento mais valioso e eficaz para bloquearmos este aumento na incidência da obesidade e suas complicações, de forma a evitarmos que se realize a previsão de que 35% da população adulta brasileira estará obesa em duas décadas (2025).

Na criança, a obesidade está associada à vergonha: todo mundo vê, a criança tenta disfarçar, se esconder, tem o sentimento de exclusão, procura se fazer invisível na sala de aula, tem problema com a autoimagem, recebe apelidos, sobre bullying. A criança obesa tem problema de identidade. E a

forma de prevenção é resgatar seu amor próprio e seu reconhecimento. Ensiná-la a ter prazer em andar e brincar, em correr, nadar, se exercitar. E compreender de que forma é vítima da indústria do alimento processado.

## **Considerações finais**

O espaço ocupado pela mídia é enorme na vida de todos os brasileiros. Seu efeito deletério já bastante conhecido e explorado. Mesmo assim, dado o seu poderio, pouca coisa é feita. Pouca limitação, pouca fiscalização e muito abuso.

O poder da mídia associado ao poder de grandes marcas da indústria alimentícia é um fenômeno assustador, que tem marcado gerações cada vez mais e de forma mais perigosa. É uma questão grave de saúde pública.

A questão se torna delicada e urgente quando isso afeta as crianças. E estas têm sido cada vez mais afetadas por esses dois fenômenos poderosos. Ao serem reféns da mídia e da indústria dos alimentos processados estão sendo, cada vez mais precocemente, expostas aos graves efeitos da obesidade infantil

Efeitos que são físicos, como as inúmeras doenças decorrentes da obesidade, efeitos psicológicos, uma vez que a condição de ser gorda acarreta a discriminação e efeitos sociais dada a sua exclusão.

Esta é uma discussão que pode e deve ser feita na Educação Infantil. Mesmo sendo pequenas elas conseguem assistir, discutir, refletir e começar a perceber as falsas ideias, as associações perigosas, feitas pelas propagandas.

A educação nutricional, quando inserida no currículo infantil, permite que cada vez mais cedo a criança compreenda que o ser humano é aquilo que ele come. É possível aprender a fazer escolhas, a comer saudável, a diminuir as porções, a não se

deixar levar por seduções. Possível refletir e entender o quanto de sal, açúcar e gorduras o corpo pode processar e, ainda continuar saudável. A reflexão sobre mídia e obesidade permite à criança compreender esses fenômenos contemporâneos e dar-lhe condições de ser sujeito de sua vontade e racionalidade, e não mais apenas um objeto passível.

## Referências

CAMPOS, C. C. G.; SOUZA, S. J. (2003). Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. In: **Psicologia: ciência e profissão**, 23(1), 12-21. <<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000100003>>. Acesso em 05 Mar. 2018.

**CRIANÇA a alma do negócio**. Documentário. Direção Estela Renner. Produção: Maria Farinha Filmes. 2008. 1h e 24 min.

HENRIQUES, P. et al . Regulamentação da propaganda de alimentos infantis como estratégia para a promoção da saúde. In: **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 2, p. 481-490, Feb. 2012 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000200021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000200021&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 Mar. 2018.

**MUITO além do peso**. Documentário. Direção Estela Renner. Produção: Maria Farinha Filmes. 2012. 1h e 24 min.

POLIEDRO. Infância, mídia e consumo. **Jornal Estadão**. Jan. 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios->

poliedro/infancia-midia-e-consumo/>. Acesso em: 05 Mar. 2018.

SOCIEDADE Brasileira de Endocrinologia e Metabologia – SBEM. **Prevenção e Tratamento da obesidade infantil**. 2016. Disponível em: <<https://www.endocrino.org.br/prevencao-e-tratamento-da-obesidade-infantil/>>. Acesso em 05 Mar 2018.

## **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: alguns diálogos a partir do Estágio Supervisionado**

*Fernanda Duarte Araújo Silva*

O presente texto pretende apresentar algumas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e foi construído a partir de reflexões tecidas durante a disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia. Foram recorrentes nos relatos das estagiárias questões sobre os trabalhos desenvolvidos nas instituições estagiadas, que muitas vezes priorizam questões referentes às datas comemorativas. Nosso objetivo nesse texto é então dialogar sobre algumas possibilidades de trabalho para essa etapa e quais são segundo estudiosos da área, suas características, viabilidades e limites na busca pela formação integral das crianças.

Nossa opção teórica perpassa pela Teoria-Histórico-Cultural que possui Vygotsky como um dos seus principais representantes. Segundo esses estudos, as funções psicológicas resultam de atividades cerebrais, nas quais encontramos mecanismos pelos quais a cultura se constitui parte dessa natureza.

Para os estudiosos dessa vertente psicológica, o psiquismo humano é construído historicamente, ou seja, nos constituímos a partir da estrutura biológica e das trocas que estabelecemos com o meio no decorrer das nossas histórias de vida. Logo, podemos salientar que as estruturas biológicas são a

base para a apropriação cultural, enquanto o desenvolvimento humano é um processo decorrente da relação com as culturas em determinados períodos e contextos históricos.

Nas palavras de Geertz (1978), a cultura é uma produção simbólica, um conjunto de valores e normas que possibilitam a interpretação do mundo natural e social e fornecem o chão e o contexto para a ação social. Nessa linha, compreendemos a criança como um sujeito que se constitui nas relações históricas com a cultura, em que a produz e é nela produzida (KRAMER, 2011) – nesse caso, a mediação social é fundamental para a construção das identidades.

Um dos saberes que possuímos se refere ao fato de as crianças, diferentemente de outras épocas, a exemplo da Idade Média, serem concebidas como protagonistas nas relações, ou seja, sujeitos que aprendem e se desenvolvem nas interações sociais. Apesar de tais considerações, ainda encontramos concepções de que as crianças são seres fracos, ingênuos e incompletos; por conseguinte, precisam de pessoas que façam algo e que tomem decisões por elas. Tal forma de olhar para a criança não nos permite reconhecer o que é específico delas: o seu poder de imaginação, fantasia, criação e brincadeira, também entendido como experiência de cultura (KRAMER, 2011).

Porquanto, acreditamos que, por meio de um trabalho com as múltiplas linguagens, as crianças se apropriam e constroem uma maneira particular de se constituir enquanto sujeitos da história. A partir disso, questionamos: Como concebemos a criança? Qual a nossa concepção de infância? Como temos organizado o trabalho pedagógico na Educação Infantil? Quais práticas são desenvolvidas nas instituições educativas?

Para Ostetto (2000, p. 170-171), uma das possibilidades metodológicas bastante utilizadas diz respeito a trabalhos elaborados a partir de datas comemorativas:

**Datas comemorativas:** geralmente composto por festejos dedicados a marcar as várias datas do calendário comemorativo (Carnaval, Páscoa, Dia das Mães etc.). Pode muitas vezes reforçar preconceitos e estereótipos, pois se baseia na concepção de história sob a ótica do vencedor. (Ninguém “comemora” os derrotados.) Também contribui para a estereotipia o fato de que as datas praticamente se atropelam, restando pouco tempo para que sua origem seja realmente aprofundada e compreendida.

Sobre tal forma planejar e desenvolver o trabalho a partir de datas comemorativas, Ostetto (2000) aduz que o conhecimento se torna, muitas vezes, fragmentado e repetitivo (afinal, todos os anos se “comemoram” as mesmas datas). As comemorações objetivariam fornecer informações às crianças, mas, como elas ainda são pequenas, os dados são “simplificados” para poderem memorizá-los em um curto espaço de tempo destinado a cada evento; desse modo, transmitem-se concepções muitas vezes equivocadas. De fato, ao pensarmos nas práticas desenvolvidas na Educação Infantil, devemos buscar orientações para a organização e a realização desse trabalho.

O principal documento que orienta o trabalho nessa etapa de ensino se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), instituídas em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que receberam nova

versão em 2009. Segundo as DCNEIs (BRASIL, 2009), o movimento de revisão e atualização foi pensado a partir de necessidades da Educação Infantil, tais como o alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEBs) (BRASIL, 2013), além da necessidade de pontuar questões específicas dessa área, como faixa etária, critérios de matrícula, relação com a família, o conhecimento e a necessidade de incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais.

Oliveira (2010) pondera que, dada a importância das DCNEIs (2009) como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil, é importante que os profissionais desses estabelecimentos de ensino dialoguem sobre elas e as aproxime das práticas pedagógicas, no intuito de criar coletivamente um ambiente de crescimento e aperfeiçoamento humano que contemple as crianças, suas famílias e a equipe de educadores.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Sobre a organização da proposta pedagógica, as DCNEIs destacam:

Art. 8º. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 2).

Gobbi (2010) menciona que as crianças são altamente capazes e desejosas de se expressarem utilizando diferentes linguagens. Contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas, nem sempre compreendidas pelas instituições que frequentam.

Neste texto priorizamos a linguagem lúdica como uma importante forma de expressão e comunicação das crianças, o que inclui a abordagem sobre os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. Apoiamo-nos em Elkonin (1998), que define jogo como uma atividade em que se reconstruem as relações sociais sem fins utilitários e/ou diretos. Assim, utilizamos com o mesmo significado os termos “jogo”, “jogo de papéis”, “jogo do faz de conta” e “brincadeira”.

Vale dizer que o tema relacionado à linguagem lúdica se tornou, nas últimas décadas, objeto de estudo de várias áreas. Friedmann (2003) assevera que não há uma ideia universal a respeito da linguagem lúdica, mas inúmeras teorias úteis para o conhecimento de alguns de seus aspectos particulares.

No que tange à definição do que é o lúdico, coadunamos com as discussões de Gomes (2004) e Pinto (2007), assumindo-o a partir das palavras “liberdade” e “sensação de prazer”. Segundo Gomes (2004), o lúdico caracteriza-se pela livre escolha, em que busca a satisfação, possui uma ordem específica (construída pelos sujeitos envolvidos) e se realiza em limites temporais e espaciais próprios.

Enquanto isso, para Pinto (2007), o lúdico não é uma ação previamente determinada, repetida de maneira mecânica e conforme a prescrição de alguém. Ele nasce da curiosidade, da motivação, do interesse e da mobilização dos sujeitos no brincar, realizando-se segundo suas capacidades de lidar com as condições possíveis para (re)criar os conteúdos vividos.

A mesma autora comenta que o lúdico não é só diversão, e sim, sobretudo, vivenciar as atividades com alegria e liberdade, (re)criando as ideias, os modos de realizar as ações, em que se faz tudo com espontaneidade e alegria em compartilhar o vivido com os parceiros (PINTO, 2007). Por esses motivos, quando falamos em lúdico, abordamos o brincar, as brincadeiras e o brinquedo.

Segundo Friedmann (2003), a linguagem lúdica diz respeito ao brincar, algo singular e único de cada criança, brincadeira, jogo e grupo – concerne, de forma não verbal, aos seres humanos, movimentando-se, penetrando em diferentes culturas. O brincar constitui necessidade vital das crianças e oferece a oportunidade de elas se expressarem espontaneamente a partir dos seus potenciais individuais; é, pois, uma linguagem essencial das crianças e entendida como um meio pelo qual os seres humanos tentam se comunicar e se expressar, convidando-nos a olhar através (e além) dela.

Compostas por regras gramaticais diferentes das de uma língua falada universalmente, as brincadeiras (narrativas

lúdicas) possuem “textos com parágrafos, frases e vocabulário próprios”. Embora cada narrativa lúdica seja única, para todas existem rituais “religiosamente” respeitados – como se brinca, onde, com quem; tempos próprios que independem de espaços, tempos externos ou “autorização” dos adultos; segredos raramente revelados; regras, gestos, olhares, trapaças; concentração, muitas vezes tão profunda que as crianças esquecem o mundo à sua volta; consequências a partir das ações e reações dos brincantes; papéis assumidos individualmente por brincante, que muda as tramas de cada brincadeira e transforma os participantes (FRIEDMANN, 2003).

Vygotsky (1998) compreende o ato de brincar como uma necessidade de a criança se envolver com algo, criar e exercitar a sua imaginação. O referido autor destaca como elemento definidor do brinquedo o surgimento, na idade pré-escolar ou na criança pequena, de desejos que, num determinado momento, são impossíveis de serem satisfeitos de imediato. Disso resulta o envolvimento com as brincadeiras, atividades que levam as crianças à experimentação de tendências irrealizáveis em certos momentos. Nesses termos, o brinquedo é um suporte que permite o desenvolvimento de tais atividades.

Wajskop (2007) postula que nenhum brinquedo é brinquedo em si; ele se faz brinquedo – somente a possibilidade de brincar com um objeto é que faz dele um brinquedo. Se um objeto é absolutamente fechado em si mesmo, definindo *a priori* regras de utilização e manipulação, de tal modo que a imaginação esteja ausente, ele não pode ser caracterizado como brinquedo. Para a autora, a gama de brinquedos didatizados e alguns videogames e correlatos podem (e devem) ser caracterizados como exercícios programados. Os objetos só se tornam brinquedos quando forem utilizados pelas crianças numa

situação de brincadeira, de modo livre para dar vida aos enredos por elas inventados.

Em linhas gerais, percebemos que o brincar infantil é uma forma de linguagem, atinente a sistemas simbólicos que comunicam significados. A criança brinca antes de falar, e essa forma de linguagem permite a ela dizer o que quer, o que gosta e o que sente. O jogo permite às crianças realizarem gestos representativos, importantes para se desenvolverem.

Os jogos e as brincadeiras são a principal forma que a criança encontra para expressar e agregar experiências, estabelecendo relações com o mundo em que vive; daí a importância de estudá-los e refletir sobre eles.

## **Referências**

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** DCNEBs. Brasília: MEC, 2013.

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** DCNEIs. Brasília: MEC, 2009.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIEDMANN, A. **A arte de brincar.** São Paulo: Vozes, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.** Brasília: MEC, 2010.

GOMES, C. L. Lúdico. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KRAMER, S. **As políticas do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PINTO, L. M. S. M. Vivência lúdica no lazer: humanização pelos jogos, brinquedos e brincadeiras. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007.

VYGOTSKY, I. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **O brinquedo como objeto cultural**. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano 5, n. 15, p. 39-41, nov. 2007.

## **DADOS DOS(AS) AUTORES(AS)**

### **ALYSSA MAGALHÃES PRADO**

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2017). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia. Possui experiência em Psicologia Social com projetos de pesquisa relacionados a política, cultura brasileira e ideologia. Possui experiências clínicas psicanalíticas com famílias em serviços da Rede e espaços públicos.

### **APARECIDA CARNEIRO PIRES**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (Campus de Catalão, 2002). Foi bolsista pelo Prolicen, participava de eventos e pesquisas que eram oferecidos pelo departamento de Pedagogia e todos os demais cursos de licenciatura (História, Geografia, Educação Física, Letras) e atuou no Centro Acadêmico do referido curso. Tais experiências desenvolvidas na graduação a possibilitaram ingressar no mestrado em educação pela Universidade Federal de Uberlândia, ingressando na linha de Políticas Públicas e Educacionais. Durante o mestrado foi bolsista pela Capes e participou de grupo de estudos em Avaliação (políticas educacionais e do processo de ensino aprendizagem). Em 2014 concluiu o doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha de Educação, Cultural Corporal e Lazer e do grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade, coordenado pela profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva. Possui experiência na área de Educação Básica (infantil e ensino fundamental), na EJA - Educação de Jovens e Adultos, com graduação/pós-graduação lato sensu presencial e em EAD? Educação a distância (já foi

professora substituta na Universidade do Estado do Ceará) e algumas faculdades particulares, dentre elas cabe destacar a Unichristus - Centro Universitário Christus, atuando no NAP - Núcleo de Apoio Pedagógico. Atualmente, é docente adjunto da Unidade de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras. Trabalha principalmente com os seguintes eixos temáticos (Educação Infantil, Básica e Superior): Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores/as, Planejamento, Currículo, Gestão, Currículo, Avaliação da Aprendizagem, Didática e Prática de Ensino, Metodologia do Trabalho Científico, dentre outros.

### **BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO**

Docente do Curso de Pedagogia (ICHPO/UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação). Doutora em Educação pela USP/SP. Pós-doutorado em Psiquiatria, Psicologia Médica e Neurologia pela USP-RP e em Educação pela Universidade de Uberaba.

### **BRUNA LORENA BARBOSA MORAES**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2015). Especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pela Faculdade Presidente Antônio Carlos-UNIPAC- (2016). Mestranda em Educação pela linha de Estado, Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED da Universidade Federal de Uberlândia. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES). Docente na Educação Infantil.

### **CLAUDIO GONÇALVES PRADO**

Possui licenciatura (1991) e formação de psicólogo (1992), mestrado em Psicologia Aplicada (2005) e doutorado em Educação (2016) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É professor-adjunto II da Instituto de Ciências Humanas (ICHPO) da UFU. Tem experiência na área de Psicologia, Sociologia, Ensino Médio e Ensino a Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia da Educação, Ensino Médio e Saúde Mental. Coordena projetos de pesquisa e extensão relacionados à disciplina Psicologia da Educação e à Saúde Mental. Participa do GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância da ICHPO-UFU. E adora assistir filmes.

### **CRISTINE LIMA PIRES**

Doutora em Educação (CNPQ) e Mestre (CNPQ) em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorado sanduiche em Estudos sobre o Corpo pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (CAPES) (Lisboa-Portugal 2012) Especialização em Metodologia e Prática de Ensino em Gênero pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Mulher (NEIM\UFBA). Iniciou seus estudos de graduação em Pedagogia e Licenciatura Plena em Educação Física ambas pela Universidade Católica do Salvador. Trabalha na Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Defensora da Educação Básica como parte fundamental para a formação de Sujeitos-Cidadãos Emancipados. Cineasta independente pela produtora Em Movimento produções. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte. Lazer e Sociedade (HCEL). Produziu diversos documentários com Movimentos Sociais: Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores Assentados e Acampados e Quilombola (CETA) Movimentos Movimento

Nacional de Luta por Moradia (MNLN). Área de atuação: Ciências Humanas; tem experiência nas áreas de Educação, Educação Física, Corpo e Cultura e produção audiovisual, atuando principalmente nos temas Educação, Educação não formal, Produção Audiovisual na Educação Básica e Movimentos Sociais.

### **DALILA DE OLIVEIRA ALVES**

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias do Instituto de Ciências Humanas (ICHPO).

### **EDUARDO HENRIQUE ROSA SANTOS**

Doutorado em Fisiologia Humana pela Universidade de São Paulo - ICB-USP. Mestre em Psicobiologia pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade de Franca – UNIFRAN. Atualmente é docente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia – FAEFI-UFU. Atua nas áreas de Futebol e Futsal e Neurociências e comportamento.

### **ELAINE COSTA OLIVEIRA**

Pesquisadora de educação para relações étnico-raciais, a lei 10.639/03 e das ações afirmativas. Especialista em Educação em Inclusão da Diversidade no Espaço pela Universidade Federal de Uberlândia Escolar (2017) possui, possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal / UFU e está se graduando em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É professora regente na rede municipal de ensino da cidade de Ituiutaba.

### **ELISEU RISCAROLLI**

Doutor em Educação pela UFSCar; Phd em Democracia e Direitos Humanos pela Universidade de Coimbra (PT); professor associado na cadeira de Filosofia da Educação na UFT, campus de Tocantinópolis. Membro da Rede de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino Americana (REGGSILA). Estuda, pesquisa e leciona filosofia da educação, fundamentos epistemológicos da educação, gênero e educação, direitos humanos e sexualidade. Organizou as obras: Direitos Humanos, Democracia e Justiça - percepções literárias, jurídicas e filosóficas sobre a diferença; Infância e Educação - teorias, práticas e costumes; Práticas Plurais em Educação; Epistemologias da Infância.

### **FERNANDA DUARTE ARAÚJO SILVA**

Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia- Campus Pontal. Fez Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Possui experiência como docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atuou por dois anos como Pedagoga na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Uberlândia/ PMU. Coordenou o I Curso de Pós-graduação em Educação Infantil da ICHPO/UFU. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias (GEPI) do ICHPO/UFU. Ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado; Direito à Infância; Currículo na Educação Infantil; Jogos, brinquedos e brincadeiras; Fundamentos da Educação Infantil; Processo de Alfabetização e Alfabetização e Letramento.

### **FERNANDO SILVA PAULA**

Doutor (2016) e Mestre (2008) em Ciências pela Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) (2008), na área de Psicologia. Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003). Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, lotado no Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas (ICHPO-UFU). Sua atuação principal é na área da Psicologia, ministrando disciplinas para o Curso de Pedagogia e outros Cursos de Licenciatura do Campus Universitário do Pontal. No âmbito da pesquisa, realiza investigações sobre os processos discursivos e sobre as articulações significantes produzidos na enunciação, tomando como referenciais teóricos a Análise de Discurso francesa e a Psicanálise de orientação lacaniana.

### **FLÁVIA PIMENTA DE SOUZA CARCANHOLO**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1997), especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia (2007), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2015) e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na UFU pela linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas (2017-2021) É professora da Educação Básica desde 1994 e atualmente é professora Efetiva de Educação Infantil da Escola de Educação Básica (ESEBA-UFU). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI.

### **GILSON BATISTA MACHADO**

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia –

UFU, na linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Especialista em Treinamento Desportivo pela Universidade Veiga de Almeida – UVA. Especialista em Supervisão Escolar e Psicomotricidade pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Atualmente é docente no curso de Educação Física da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Uberlândia. Atua também como professor de Educação Física em dois cargos na Prefeitura Municipal de Uberlândia.

### **GUSTAVO RESENDE FURTADO**

Médico formado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) 2016. Foi bolsista no Programa Prevenção e Tratamento de Tendinopatias - PREVENTT - extensão. Atualmente é estudante do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

### **IANY BESSA SILVA MENEZES**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pedagoga, Especialista em Arte-Educação, Educação Infantil, Psicopedagogia. Pesquisa sobre a Formação de professores na Educação Infantil. Coordenadora pedagógica do grupo Rede Arte na Escola- Pólo UECE e pesquisadora no grupo de Arte IARTEH na Universidade Estadual do Ceará. Professora formadora, atua na docência e gestão de Projetos de Educação Infantil, nos Municípios de Caucaia (2010 a 2012) e Maracanaú-CE (2014 a 2016), na Universidade Estadual do Ceará (UAB). Mediadora em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Desenvolve trabalho de Orientação metodológica (TCC). Elabora e coordena projetos na área de Arte Educação e Educação Infantil. Ministra cursos e oficinas de Arte Educação para professores em espaços educativos e ateliês.

### **ISADORA CRISTINA DUTRA**

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas (ICHPO-UFU). Professora na Educação Infantil na Escola Ápice Centro Educacional na cidade de Ituiutaba - MG. Pesquisadora nas áreas de Políticas Públicas Educacionais e Direito à Infância Educação.

### **IZABELLA ANAJA ROMÃO DE PAULA NUNES**

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência PIBID/UFU/PEDAGOGIA PONTAL/EDUCAÇÃO INFANTIL de 2016 a 2017. Professora de italiano na Escola Wizard de 2017 a maio de 2018. Atualmente é monitora e bolsista de Iniciação Científica em pesquisa na área de Didática.

### **JOSÉ ÁLBIO MOREIRA DE SALES**

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (1991), licenciatura em Arte e Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2013), mestrado em Desenvolvimento Urbano pela Universidade Federal de Pernambuco (1996) e doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2001), com estágio de pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto em Portugal (2009). Atua nas áreas de Educação, Artes e Arquitetura com experiência nas seguintes temáticas: ensino de arte; história da arte; arquitetura escolar; arte e patrimônio; vídeo e arte digital. Doutor em História com tese sobre História da Arte pela Universidade Federal de Pernambuco (2001) e estágio de pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto em Portugal (2009). Mestre em

Desenvolvimento Urbano e Regional pela Universidade Federal de Pernambuco (1996), Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (1991) e Licenciado em Arte e Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2013) . Atualmente é Professor Adjunto M da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisador da área de Educação com experiência nas seguintes temáticas: docência e ensino de arte; história da arte; arquitetura escolar, patrimônio artístico e cultural, vídeo e arte digital.

### **LEONICE MATILDE RITCHER**

Doutora em Educação. Professora efetiva do 3º Grau da Universidade Federal de Uberlândia, atuando no Campus do Pontal na cidade de Ituiutaba/MG. Durante o doutorado, desenvolveu Estágio Científico Avançado na Universidade do Minho, em Portugal. Experiência na área de Educação com ênfase nos seguintes temas: políticas de avaliação sistêmica; avaliação da aprendizagem; trabalho docente; educação infantil.

### **LUCIA DE FATIMA VALENTE**

Docente do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas (ICHPO-UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Faced) na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação. Graduada em Pedagogia e Direito. Especialista em Ética e Filosofia Política, mestre e doutora em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É também diretora da Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae) – MG e representante desta no Fórum Estadual de Educação de Minas Gerais (FEE-MG). Líder do Grupo de Estudos em Política Educacional e Cidadania (Gepec) e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política,

Formação Docente e Práticas Educativas (Geppope). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais; organização do trabalho pedagógico, direito educacional, planejamento educacional e escolar e avaliação e formação docente.

### **MARIA APARECIDA AUGUSTO SATTO VILELA**

Possui mestrado e doutorado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. É professora do Instituto de Ciências Humanas (ICHPO-UFU), campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Coordena, nessa instituição, o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE e realiza pesquisas na área da educação inclusiva, educação especial, diversidade, diferença e relações étnico-raciais.

### **MARIA CECÍLIA DE PAULA SILVA**

Doutora (CNPq) e Mestre (CAPES) Universidade Gama Filho. Estágio Sênior pós-doutoral, bolsista CAPES em sociologia e antropologia, Université de Strasbourg, Strasbourg, França (2015-2016). Pós-Doutora em sociologia/educação bolsista CAPES Cooperação Internacional CAPES/COFECUB, Université de Strasbourg (2011-2012). Pesquisadora da Université de Strasbourg (Maison Interuniversitaire des Sciences de l'homme - MISHA) Professora Associada e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação e graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, dep. III, Salvador, Bahia, Brasil. Coordenadora Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA 2017-19. Coordena o grupo de pesquisa HCEL - História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (CNPq).. Participa e, atualmente,

coordena o GTT Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) (2017-2019 e 2015-2017). Área de atuação: Multidisciplinar; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; ciências da saúde. Em especial: questões sobre corpos e culturas na pesquisa histórica em Educação, Políticas Sociais e Públicas (ambiental, cultural, arte; processo civilizatório da cultura afro-brasileira e indígena, movimentos sociais, educação física, lazer, esporte), questões étnico-raciais.

### **MARIA IZABEL DANTAS DE OLIVEIRA**

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Participou como bolsista do PIBID (Programa Institucional Bolsa de Iniciação à docência) entre 2011 e 2015. Desde 2017 atua como Professora Regente do Pré I de 4 anos da Escola Municipal Prefeito Camilo Chaves Júnior.

### **MARIANE GOMES PEREIRA**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip) da Universidade Federal de Uberlândia (2010-2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (2015-2017). Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na docência do Ensino Superior (2015-2016) e da Educação infantil (2017).

### **MARILSA APARECIDA ALBERTO ASSIS SOUZA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2001) e em Letras pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (2017). Mestre (2012) e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa: História e

Historiografia da Educação. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

**NATÁLIA CRISTINA REZENDE ISOBE**

Graduação em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2013).

**PAOLA COMETTI FORECHI SCHMITTEL**

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, efetiva da rede municipal de Aracruz. Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, na linha de pesquisa *Educação e Linguagens*. É graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Aracruz - FAACZ.

**PAULA AMARAL FARIA**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2016-2020), Mestre em Educação pela UFU (2014), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIMINAS (2006) e Graduada em Pedagogia pela UFU (2003). Docente efetivo, na área de Educação Infantil do Colégio de Aplicação (ESEBA/UFU). Integrante do Grupo de Pesquisa Infâncias, docências e cotidiano escolar.

**ROGÉRIA MOREIRA REZENDE ISOBE**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2001), Mestrado (2004) e Doutorado (2008) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

## **SAULOÉBER TÁRSIO DE SOUZA**

Possui graduação pela UNIFACEF (1992), graduação e mestrado em História pela UNESP (1997). O mestrado em História e Cultura também foi defendido em 2000, com apoio da FAPESP. O doutorado em Educação foi cursado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e concluído em 2005. Entre 2015-16 realizou estágio de pós-doutorado em História na UNIFESP. Trabalhou por 04 anos na rede pública estadual de São Paulo como professor efetivo de História, atuou no PEC (UNESP-PUC-USP) entre os anos de 2001 e 2002 e na Universidade Federal do Tocantins no período entre 2003 e 2006. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Uberlândia, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE-UFU) e do GT-Uberlândia vinculado ao HISTEDBR-UNICAMP, professor do Programa de Pós-Graduação da FAGED (linha de Historiografia e História da Educação), sócio da SBHE e da ANPUH-MG. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação (NEPE-FACIP). Em parceria, organizou os livros "Do Público ao Privado, do Confessional ao Laico: a História das Instituições Escolares da Ituiutaba do Século XX" (EDUFU, 2009), "Grupos Escolares na Modernidade Mineira: Triângulo e Alto Paranaíba" (2012) e "Cinema e Ensino de História da Educação" (2013), ambos pela editora Alínea, e "Memórias Migrantes e Outras Histórias Tijucanas" (2014).

## **SIMONE APARECIDA DOS PASSOS**

Doutora em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia. Linha de Pesquisa: Linguagens, Estética e Hermenêutica, mestre em Letras - Área: Teoria Literária pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Possui graduação

em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas pela mesma universidade (2008) e graduação em Letras pela UNICERP (2000). Estudiosa de García Lorca é autora de vários artigos sobre o dramaturgo espanhol. É coautora do livro Ciranda de Lia, obra publicada em 2009 onde são narrados contos populares de Ituiutaba e região. Possui experiência de 1997 a 2001 como professora da rede municipal e estadual de ensino da cidade de Patrocínio – MG, tendo experiência como alfabetizadora e professora de língua portuguesa. De 2002 a 2009 atuou na rede municipal e estadual de ensino na cidade de Uberlândia como professora de língua portuguesa e de teatro. De 2009 a 2016, foi professora do Colégio de Aplicação do Centro de ensino e Pesquisa Aplicada à Educação a Universidade Federal de Goiás, atuando como professora de teatro. Atualmente é professora da Universidade Federal de Goiás, em exercício provisório na Universidade Federal de Uberlândia, no curso de Pedagogia do ICHPO.

### **SIMONE CLÉA DOS SANTOS MIYOSHI**

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, FACED-UFU, na linha de História e Historiografia da Educação, Mestre pela mesma instituição e linha de pesquisa. Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE-UNICAMP, e Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana MACKENZIE e Distúrbios de Aprendizagem pela Faculdade de Medicina da FM-ABC. Atuou como coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Santo André nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos programas de formação continuada de professores da rede e como professora das séries iniciais. Atualmente pesquisa a história da educação brasileira

relacionada as representações da modernidade nas fontes imagéticas do XIX e XX.

### **VALÉRIA MOREIRA REZENDE**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente pesquisadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia - ICHPO. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas - GEPPPOE.

### **VICTOR GARGIULO**

Graduação em Pedagogia pela UFU (2008). Graduando do Curso de Dança pela UFBA. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de Pesquisa Poéticas Tecnológicas: Corpoaudiovisual (UFBA) e do Grupo de Pesquisa Estudos e Diálogos Transdisciplinares para Artes e Performances Culturais (UFU). Foi integrante do Grupo Baiadô: Pesquisa e Prática em Danças Brasileiras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

### **VILMA APARECIDA DE SOUZA**

Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal/ICHPO-UFU. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Atua principalmente nas seguintes áreas: Estado, Políticas e Gestão da Educação – Políticas de inclusão e educação especial - Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas

em Educação Especial (GEPEPES) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias (GEPI) do ICHPO/UFU.

### **WALÉRIA FURTADO**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - linha Didática, Teorias e Práticas de ensino (2011). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia (2004). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1991). Professora Adjunta na área de Didática no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal - Ituiutaba. Experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, pesquisa, política educacional, gestão da educação, didática, educação infantil e educação para as relações étnico-raciais. Coordenadora do subprojeto Educação Infantil do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID/UFU de 04/2014 a 02/2018. Coordenadora do Programa de Graduação Assistida - PROSSIGA - da Diretoria de Ensino/Pró-reitoria de Graduação/UFU.