

ISSN 1413-0963

interMeio

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

NÚMERO 41

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

**Educação, Diversidade
e Diferença II**

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Célia Maria Silva Correa Oliveira
Reitora

Eurize Caldas Pessanha
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação

João Ricardo Figueiras Tognini
Vice-reitor

Geraldo Vicente Martins
Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Prof.^ª. Dr.^ª. Alda Maria do Nascimento Osório
Prof. Dr. David V - E Tauro
Prof.^ª. Dr.^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva – Presidente
Prof. Dr. Luiz Carlos Pais
Prof.^ª. Dr.^ª. Maria Emilia Borges Daniel
Prof.^ª. Dr.^ª. Monica de Carvalho Magalhães Kassar
Prof.^ª. Dr.^ª. Sonia da Cunha Ur

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof.^ª. Dr.^ª. Alda Junqueira Marin – PUC/SP
Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim – UNICAMP
Prof.^ª. Dr.^ª. Gizele de Souza – UFPR
Prof.^ª. Dr.^ª. Maria Vieira Silva - UFU
Prof. Dr. Miguel Chacon – Unesp Marília
Prof.^ª. Dr.^ª. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS
Prof.^ª. Dr.^ª. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB
Prof.^ª. Dr.^ª. Soraia Napoleão Freitas – UFMS
Prof.^ª. Dr.^ª. Yoshie Leite Ussami Ferrari – UNESP/PP
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA
Prof.^ª. Dr.^ª. Geovana Lunardi Mendes - UDESC

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof.^ª. Dr.^ª. Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto/Pt
Prof.^ª. Dr.^ª. Mariëtte de Haan - Utrecht University — Faculty of Social Sciences Langeveld — Institute for The Study of Education and Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)
Prof.^ª. Dr.^ª. Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares - Uah - Facultad de Documentación, Aulario Maria de Guzmán, Madrid (Espanha).
Prof. Dr. José Carlos Morgado - Instituto de Educação Universidade do Minho Braga - Portugal.
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero – Universidade Nacional do Chile

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editora Científica Responsável

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany@uol.com.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Coordenadoria de Editora e Gráfica - PROPP/UFMS

Tiragem

500 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://www.intermeio.ufms.br>

e-mail: intermeio.cchs@ufms.br

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7619

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Sumário

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIFERENÇA II

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA DÉCADA DE 1990 NO BRASIL Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno Ireni Marilene Zago Figueiredo	13
A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO Lucrécia Stringhetta Mello Anízia Aparecida Nunes Luz	32
INFÂNCIA: A LEGITIMAÇÃO DO BRINCAR Márcia Regina Forti Barbieri	51
CRIANÇAS E ADOLESCENTES E O DIREITO DE NÃO VIOLÊNCIA SEXUAL: CONCEITOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO Marilene Maria Aquino Castro de Barros Gnylton Odilon Rego da Rocha	67
AS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS/SC: UM ESTUDO A PARTIR DAS IMAGENS DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS (2010) Thaís Regina de Carvalho	84
O ESTUDO DOS CAMPOS DE TRADUÇÃO DE UMA MESMA POLÍTICA: ANÁLISE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AEE Marília Segabinazzi Geovana Mendonça Lunardi Mendes Marcia Denise Plestch	103

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
HISTÓRICO, INTERFACES E DESAFIOS 127
Débora Cristina de Araujo

A TIMIDEZ SEGUNDO A PERSPECTIVA DOS ALUNOS
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 146
Josiane Peres Gonçalves e Luzia Sestari

DEMANDA CONTÍNUA

PRINCÍPIOS NORTEADORES DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA ESCOLA
CONTEMPORÂNEA: SOB O OLHAR DE PROFESSORES 168
Fabiana Neiva Veloso Brasileiro, Francisco Antonio Francileudo
Adriana de Alencar Gomes Pinheiro,
Francisco Welligton de Sousa Barbosa Junior e
José Clerton de Oliveira Martins

POSSIBILIDADES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA SUBJETIVIDADE
PARA REFLEXÕES E MUDANÇAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES 197
Maria Carmen Tacca

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO 211
JANEIRO A JUNHO DE 2014 DE 2013

O primeiro volume deste Dossiê foi publicado no segundo semestre de 2006. Lá se vão quase 9 anos e as discussões sobre a relação educação, diversidade e diferença ganharam em amplitude e qualidade. Nos limites deste segundo Dossiê tal ganho se expressa no diálogo com a construção e consolidação da política educacional brasileira, diante da crescente afirmação das identidades, bem como com a produção acadêmica em educação, as concepções e significados colocadas em curso, seus usos e suas conceituações teóricas.

Neste sentido, abrimos tal diálogo com cinco textos que analisam/estudam diferentes questões que envolvem a educação de infância no Brasil. Em *A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA DÉCADA DE 1990 NO BRASIL*, de Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno e Ireni Marilene Zago Figueiredo (UNIOESTE-PR), explora-se analiticamente a notoriedade ganha pela Educação Infantil, particularmente, na *Declaração Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, no *Relatório Jacques Delors* e no documento *Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2001)*. Reafirmando os preceitos da *Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)* o *Marco de Dakar (2000)*. Esta exploração concentra-se sobre o discurso de caráter compensatório direcionado às crianças provenientes de famílias pobres, o que demonstra a convergência com as proposições expressas pelo Banco Mundial de focalização no alívio da pobreza. Em continuidade, Lucrécia Stringhetta Mello e Anízia Aparecida Nunes Luz (UFMS), em *A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: prática em contexto de formação*, apresentam/analisam o contexto de

formação de um grupo de estudos, com recorte sobre a função dos gestores/profissionais da Educação Infantil, no qual participantes vêm buscando modificar suas práticas nas instituições que trabalham, no texto. Já em **INFÂNCIA: a legitimação do brincar**, Márcia Regina Forti Barbieri (UNIMEP), propõe uma reflexão sobre a infância imersa no brincar, que lhe é próprio. Neste contexto, a problemática que se coloca ao diálogo travado com os teóricos, que se voltaram à criança, levou-a a encontrá-la em sua pequenez. Em **CRIANÇAS E ADOLESCENTES E O DIREITO DE NÃO VIOLÊNCIA SEXUAL: conceitos, políticas públicas e legislação**, Marilene Maria Aquino Castro de Barros e Genylton Odilon Rego da Rocha (UFPA), colocam em discussão o acontecimento da violência, suas múltiplas formas e conceituações, observando, especialmente, nesse contexto, a violência sexual contra crianças e adolescente, sobretudo, a exploração sexual comercial. Por fim, **AS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS E DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS/SC: um estudo a partir das imagens das Diretrizes Educacionais (2010)**, de Thaís Regina de Carvalho (NEAB - UFPR), apresenta alguns apontamentos referentes aos estudos sobre as imagens constantes no documento Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a educação infantil de Florianópolis/SC (2010), com foco nas representações da diversidade étnico-racial, brincadeiras e aprendizagens, atividades lúdicas orientadas, educação dos bebês e a concepção de cuidar e educar na primeira etapa da educação básica.

Na sequência incursionamos por três textos que, em última análise, investigam as políticas educativas que expandiram e reformaram o sistema educacional e, particularmente, os atores envolvidos neste processo. Em **O ESTUDO DOS CAMPOS DE TRADUÇÃO DE UMA MESMA POLÍTICA: análise das tecnologias digitais no AEE**, Marília Segabinazzi (UDESC), Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC) e Marcia Denise Plestch (UFRRJ) analisam a tradução das políticas de inserção de tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais em duas redes de ensino: Florianópolis – SC e Belford Roxo – RJ. Trata-se de um recorte da pesquisa, que dialoga com dois projetos “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação de aprendizagem” e “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas e aspectos pedagógicos das novas tecnologias na escola”, financiados pelo OBEDUC/CAPES.

Já Débora Cristina de Araujo (NEAB-UFPR) em **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: histórico, interfaces e desafios**, apresenta e analisa o

contexto de tensões, avanços e desafios enfrentados pelo processo de implementação do conjunto de leis que compõem o conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais. Tal conjunto é protagonizado pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que modificaram os artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Finalizando, Josiane Peres Gonçalves e Luzia Sestari (UFMS), identificam a opinião de alunos de turmas de Educação de Jovem e Adultos (EJA) sobre a timidez, bem como analisam a origem, causas e dificuldades encontradas por pessoas que se consideram tímidas em A TIMIDEZ SEGUNDO A PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Na seção DEMANDA CONTÍNUA encontramos Fabiana Neiva Veloso Brasileiro (et alii) tecendo uma análise sobre os princípios que norteiam os processos educativos de professores na escola contemporânea e os significados que atribuem ao ócio, em PRINCÍPIOS NORTEADORES DOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: sob o olhar de professores. Tal análise remetida ao modo como o contexto contemporâneo vem acompanhado de transformações ocorridas na sociedade, que produziram modos de vida distintos nos sujeitos, nas suas relações e nos processos educacionais. As marcas desta época são o excesso de informação, o apressamento, os aparatos tecnológicos e o rápido desenvolvimento científico. Finalizando esta seção POSSIBILIDADES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA SUBJETIVIDADE PARA REFLEXÕES E MUDANÇAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES de Maria Carmen Tacca (UNB), incorre na defesa da abordagem Histórico-Cultural e da perspectiva da Subjetividade em Psicologia como promotoras de uma proposição diferenciada no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem que, por sua natureza, ancoram-se nas relações sociais entre alunos e professores. Analisa-se que essas relações nunca serão simétricas, mas que esses atores deverão se posicionar em uma perspectiva de colaboração e ajuda mútua de modo a serem criadas, pela aprendizagem, novas possibilidades de desenvolvimento, conceito basilar da Psicologia Histórico-Cultural.

No cumprimento de uma das suas seções, parte de seu projeto editorial, a Revista InterMeio, divulgam-se, neste número, resumos de dissertações e teses defendidas nos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Dossiê

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIFERENÇA II

A Política de Educação Infantil na Década de 1990 no Brasil

Early Childhood Education Policy in the 1990 in Brazil

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno

Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais - GEPPES.
E-mail: cristianeapbueno@yahoo.com.br

Ireni Marilene Zago Figueiredo

Docente do Curso de Mestrado em Educação da UNIOESTE – Campus de Cascavel - PR.
Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES.
E-mail: irenifigueiredo@unioeste.br

A partir da década de 1990 o Banco Mundial passou a evidenciar uma preocupação mais direcionada para a Educação Infantil, cujas proposições foram assimiladas e implementadas pelos países que se tornaram seus mutuários, por meio de programas e projetos, secundarizando as forças nacionais. As proposições do Banco Mundial para a política educacional, em particular para as políticas educacionais brasileiras, se destacam em um processo de intenso debate, embates e disputas pelas forças econômicas e políticas nacionais e internacionais hegemônicas.

As relações capitalistas em âmbito internacional e nacional contribuíram com o processo de construção da “Centralidade da Educação Básica”¹, na década de 1990. O consenso do discurso de que somente uma nação

¹ Sobre o processo de construção da “Centralidade da Educação Básica” ver, dentre outros: OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. FIGUEIREDO, I. M. Z. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005. NOGUEIRA, F. M. G. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da Educação Básica. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 1990**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

fundamentada e centrada na educação elevaria o país ao crescimento/desenvolvimento² e, conseqüentemente, ao progresso, incitaram os debates sobre o assunto. A chamada *Década da Educação (1990-2000)*, portanto, “[...] indicava a retomada de uma acepção ideológica da educação como ‘produtora’ de valores, princípios e habilidades necessárias ao padrão de acumulação de capital vigente” (ZANARDINI, 2006, p. 2, Grifo do autor).

A *Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)*, organizada e convocada pelo Banco Mundial, pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, pelo UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, e pelo PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento constituiu-se um marco nesse processo. No Brasil, a redefinição das diretrizes para a educação se deu sob proposições do Banco Mundial, como pode ser evidenciada na *Conferência de Jomtien*. As proposições dos Organismos Internacionais foram na direção de defender uma proposta educacional que atendesse às demandas do mercado, ou seja, “[...] é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (SHIROMA et al., 2002, p. 78).

A Conferência aprovou a *Declaração Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, documento que definiu o direito à educação para todos³ e elencou o compromisso em cumprir com as metas estabelecidas num prazo de dez anos, no intuito de universalizar a Educação Básica. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 58) destacam que a expressão *Educação para Todos* “[...] refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas [...]”. Dentre os dez objetivos expressos na *Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)*, no intuito de selar o compromisso das nações para com a elaboração das políticas educacionais, destacamos:

- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, proporcionando pela educação, conteúdos básicos necessários ao sujeito, enriquecendo sua he-

² De acordo com Leher (1998, p. 53), os Estados Unidos proclamavam que as nações que seguissem sua receita de prosperidade poderiam atingir um alto grau de crescimento.

³ “Essa proposta supõe uma mudança de sentido nem sempre evidente: o ‘para todos’ significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido na utilização do adjetivo ‘básico’” (CORAGGIO, 2007, p. 88, grifos do autor).

rança cultural, linguística e espiritual, visando plena participação social;

- Concentrar a atenção na aprendizagem, proporcionando conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores;
- Ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação à Distância;
- Fortalecer as alianças com órgãos educacionais e do governo, com as ONGs, com a família, com os grupos religiosos e com o setor privado;

Diante dos objetivos destacados, é possível afirmar que se delineou para o setor educacional um direcionamento pautado na articulação de forças políticas e econômicas, delegando a outros setores da sociedade a responsabilidade pelo provimento da educação. A *Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)* expressa que as ações devem contar com a participação de outras instâncias, apontando para a descentralização dos deveres do Estado para com o setor educacional. Nesta direção, revela-se

[...] o caráter central que ocupa a educação básica no conjunto de medidas tomadas para o enfrentamento/solução dos problemas mundiais e, portanto, reafirmando a hegemonia do capital, incentiva-se na Declaração a promoção de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural, a mobilização de recursos financeiros – sejam eles públicos, privados ou voluntários – enquanto investimento promissor na população, e consequentemente no futuro dos países, e o fortalecimento da solidariedade internacional, convocando os organismos de financiamento a investirem de modo mais efetivo nos países cujas dificuldades para universalizar a educação básica sejam maiores (ZANARDINI, 2006, p. 90).

Ao apresentar a educação como fator de progresso nacional, justifica-se as mudanças a serem efetuadas. A reforma educacional veio implementar tais mudanças, que no referido contexto deveria centrar esforços ao atendimento das *necessidades básicas de aprendizagem* das crianças, dos jovens e dos adultos (SHIROMA et al., 2002, p. 58-110). Segundo a *Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)*

Art.1.1. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a

qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. [...] 2. **A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre o qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação** (BRASIL, 1993, p. 69-70, grifo nosso).

Podemos assim compreender que a Educação Básica é tida como “[...] um investimento no capital humano, sob forma de habilidades adquiridas na escola. Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção *produzido*” (SCHULTZ, 1973, p. 25, grifo do autor). Dito de outra forma, a Educação Básica possui como função desenvolver a capacidade produtiva do sujeito para atuar como força de trabalho. O fato de o Banco Mundial explicitar as proposições para o setor educacional de incentivo à produtividade e à competitividade, delega à instituição escolar a função de empreendedora já que cabe a esta a formação de sujeitos eficientes e cordatos à disposição da demanda do mercado (MONLEVADE; ABÁDIA, 2000, p. 82).

O Banco Mundial considera o valor produtivo da educação no que tange a formar sujeitos consumidores, fomentando a lógica da produção capitalista, já que os “[...] valores produtivos da instrução, constituem, de imediato, um investimento em futuras capacidades de criar e receber rendimentos” (SCHULTZ, 1973, p. 54). Na análise de Leher (1998, p. 84-86)

A prioridade conferida à Educação, à primeira vista algo inusitado e surpreendente, adquire sentido se investigada no âmbito do ajuste estrutural e mais amplamente, no escopo da ideologia da globalização. A reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, cabendo à Educação o precioso papel de prover esta ideologia, tão redutora de direitos sociais e do trabalho [...] a Educação é uma condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital [...] tem como uma de suas principais funções transformar imaginariamente a divisão social do trabalho em resultado escolar, despolitizando, por meio das noções de dom, aptidão e mérito, as contradições fundamentais do capitalismo.

A ênfase nas metas para a Educação Infantil é concebida como fundamental, já que a

Aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados através de estratégias que envolvam as famílias e comunidade ou programas institucionais, como for mais apropriado (BRASIL, 1993, p. 72, grifo no original).

Para Kishimoto (2001, p. 9-11) o processo de avanço urbano, industrial e tecnológico contribuiu para um encurtamento da infância. A desigualdade social desembocou na busca por melhores condições de vida que, considerando o discurso do *capital humano*, só é possível via escola. Atribuiu-se à criança potencialidades, assim, acelerou-se o aprendizado iniciando-o ainda na fase infantil. A criança passou a ser vista como um “precoce aprendiz”. Desta forma, atribui-se a Educação Infantil, uma cultura de escolarização que deva estar submissa a cultura do adulto. Assim, “Tais características, predominantes no discurso neoliberal, atrelam a educação à preparação para o trabalho [...] Além disso, a escola constitui um meio de transmissão de valores sociais e políticos [...]” (CARNEIRO, 2007, p. 7) que, se estimulados na infância, principalmente para a criança pobre, poderá vir a gerar benefícios futuros. A educação evidencia-se como caminho para o sucesso pessoal e profissional. Nesta direção, as proposições do Banco Mundial “[...] não são desvinculadas do processo produtivo, nem tampouco são orientações isoladas” (CAMPOS, 2008, p. 191). Pelo contrário, as condicionalidades constantemente reiteram a idéia deste nível de ensino “[...] como estratégia para aliviar a alarmante pobreza, sobretudo, dos ajustes econômicos” (CAMPOS, 2008, p. 191).

A *Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)* direcionou esforços para a universalização da Educação Básica, com proposições estratégicas de, por meio da educação, inserir o país na nova lógica mundial e, assim, assegurar seu pleno desenvolvimento, denotando seu caráter liberal, “[...] expresso por exemplo na preocupação com a equidade, com a igualdade nas condições iniciais [...] e com a cooperação internacional [...]” (ZANARDINI, 2006, p. 90). A *Conferência de Jomtien*, dessa forma, funcionou “[...] como momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional” (SHIROMA et al., 2002, p. 60-61). Ao estabelecer as metas para atender às *necessidades básicas de aprendizagem* principalmente direcionada aos pobres, a *Carta de Jomtien* denota seu caráter dualista já que sugere

[...] para estratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não podem ser as mesmas [...] partindo do suposto de que se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta (SHIROMA et al., 2002, p. 61-62).

Ao considerar a educação como produtora de capacidade/habilidade produtiva, como poderia a Educação Infantil contribuir para tal fim? No que tange a infância, os objetivos expressos na *Conferência de Jomtien* convergem com as proposições do Banco Mundial, principalmente no que refere-se a *satisfação das necessidades básicas*, propostas por McNamara, e reiteradas no *Relatório Delors*.

O Relatório⁴ *Educação – Um tesouro a descobrir (1996)* é um documento importante proveniente do processo de Reforma da Educação Básica de 1990. Financiado e produzido pela UNESCO, e conhecido como *Relatório Jacques Delors*, seu autor e organizador teve como objetivo diagnosticar os supostos problemas educacionais do mundo contemporâneo que impediam o desenvolvimento mundial. Segundo Paulo Renato de Souza, ex-Ministro de Estado da Educação e do Desporto, na introdução do referido documento explicita que “[...] o papel da educação amplia-se de forma considerável [...]” (MEC; UNESCO, 2006, p. 9), de modo que a Educação Básica volta-se para formar o sujeito capaz de raciocinar, de imaginar, de discernir, aspectos “[...] imprescindíveis diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais que estamos vivendo” (MEC; UNESCO, 2006, p. 9). Segundo o *Relatório, os desafios futuros, a educação se mostra “[...] um trunfo* indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social [...]” (MEC; UNESCO, 2006, p.11), de forma que esta conduza os sujeitos para o seu pleno desenvolvimento, de forma harmoniosa, possibilitando o alívio da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões e das guerras (MEC; UNESCO, 2006, p.11).

Anuncia a educação como caminho para o alívio da pobreza e a exclusão social, bem como para o desenvolvimento humano e para a paz mundial. Assim, o desenvolvimento econômico, o alívio da pobreza e as novas tecnologias são condições a serem refletidas no processo educacional. O objetivo está na união dos habitantes desta “aldeia global”, que ao coexistirem juntos, afastem as tensões que emanam da sociedade. Tensões estas que emergem no bojo

⁴ Este Relatório foi resultante da “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, composta por personalidades de vários países: (França, Jordânia, Japão, Portugal, Zimbábue, Polônia, Estados Unidos, Eslovênia, Jamaica, Venezuela, Senegal, Índia, México, Coréia do Sul e China), iniciada em março de 1993 e finalizado em janeiro de 1996 com o propósito de refletir e identificar as tendências e necessidades para o final de século para o campo educacional mundial (MEC; UNESCO, 2006, p. 268-288).

das relações sociais entre o global e local; o universal e o singular; a tradição e a modernidade; entre as soluções a curto e longo prazo; entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. Para isso “[...] É necessário, pois optar com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal” (MEC; UNESCO, 2006, p.15), a fim de superar a tensão entre o espiritual e o material. Portanto, cabe à educação a “[...] missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (MEC; UNESCO, 1996, p. 16). Nesta perspectiva, os sujeitos deverão adaptar-se de forma contínua, procurando responder as demandas e mudanças do mercado de trabalho, devendo “[...] conviver eternamente com a culpabilidade das escolhas mal-sucedidas” (RODRIGUES, 2008, p.162-163). A proposta do *Relatório Delors (1996)* é para uma *educação ao longo da vida*, ou seja,

É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (MEC; UNESCO, 1996, p. 18).

De acordo com Rodrigues (2008, p. 162) a *educação ao longo da vida* proposta pelo *Relatório Delors (1996)* se constituiu orientadora de políticas educacionais, já que ao pautar-se na inflexibilidade dos sistemas educacionais, sugere a necessidade de construção de uma nova subjetividade. Nesta direção, justifica uma nova estratégia para a formação dos sujeitos, predominando as condições de adaptação e ajustamento destes, frente aos obstáculos latentes na sociedade. Assim, ao sujeito recomenda-se “[...] lidar com o conhecimento, aliado às características de autonomia e espírito de iniciativa de modo a transformar-se num ‘sujeito empreendedor’” (RODRIGUES, 2008, p. 162, grifo do autor). Desta forma,

[...] a referida noção de educação é substancialmente engendrada na crítica à função social da escola, no questionamento do modelo de sistema educacional denominado exaustivamente de ‘tradicional’, na ênfase sobre a necessidade

de redefinição dos lugares/espços de formação, no reconhecimento formal de conhecimentos adquiridos em outros espaços, encaminhando para uma nova política de certificações. Vem se constituindo, nesse sentido, como uma base teórica para justificar e promover um descentramento da instituição escolar como instituição formativa que vem, de fato, sendo atacada e, por vezes, tomada como reprodutora de um arcaísmo a ser extirpado, substituído por um ‘novo’ marcadamente flexível e adaptável (RODRIGUES, 2008, p. 161, grifo do autor).

Rodrigues (2008, p. 73) nos alerta para o apelo que consta no *Relatório Delors* de aproximação da escola à vida. Para a autora cabe-nos questionar o que realmente estava-se denominando de “vida”. Diante deste questionamento, ao analisar o *Relatório Delors (1996)*, contata-se que, a educação deve proporcionar formas de promover: igualdade, flexibilidade, adaptabilidade aos sujeitos para se inserirem no mercado e nesta direção esconde-se “[...] a primazia atribuída à acumulação de capital, instituindo-se, de fato, uma cultura de mercado [...]” (RODRIGUES, 2008, p. 73).

Esta concepção de educação rompe com a distinção de educação inicial e propõe uma educação permanente, mudança esta, que responde mediata e imediatamente aos desafios do mundo globalizado. A Educação proposta pelo *Relatório Delors (1996)*, é sintetizada por quatro princípios, compreendidos como quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, e aprender a ser. Dessa forma,

[...] nesses pilares sustenta-se a perspectiva posta pela pós-modernidade de ‘reconstrução’ do homem que foi produzido no contexto da modernidade, e sustenta-se a importância do ‘modo como se aprende’ ou do ‘aprender a aprender’ [...]. Esses pilares corroboram também a proposição das novas instituições necessárias à sociedade contemporânea [...] Isto acontece porque, ao valorizar o acesso a uma cultura vasta, mas também a uma capacidade de aprender ao longo da vida (aprender a aprender), tem-se em vista a capacidade de desenvolver competências para enfrentar os ‘desafios’ profissionais da sociedade moderna e, desse modo, ‘aprender a ser’, o que requer a vida em comunidades, a vivência em grupos, ou o aprender a viver juntos (ZANARDINI, 2006, p. 93-94, grifos do autor).

Os quatro pilares propostos pelo *Relatório Delors (1996)*, indicam a educação como condição para que os sujeitos dominem o “ritmo” e adaptem-se as mudanças tecnológicas da atualidade, e também, alcancem a realização pessoal. Portanto, “[...] através da valorização da forma como se aprende, tem-se em vista a formação de um sujeito aberto a mudanças, flexível, e que ce-

lebre as diferenças” (ZANARDINI, 2006, p. 94). Considerados fundamentais, sustentam a condição de acesso aos requisitos básicos necessários para preparar os sujeitos para uma educação permanente, que responda às rápidas transformações globais (MEC; UNESCO, 2006, p. 11-20). Devem estes, organizar o setor educacional “[...] em torno de quatro aprendizagens fundamentais [...] que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século [...]” (MEC; UNESCO, 2006, p. 89-90).

O *Relatório Delors (1996)* expressa uma visão de educação pautada na preocupação com a qualificação e com as competências, demonstrando serem estas as bagagens a serem adquiridas pela infância e pela juventude (MEC; UNESCO, 2006, p. 103). Além disso, a finalidade da proposta do *Relatório Delors (1996)* expressa como intenção

[...] dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (MEC; UNESCO, 2006, p. 16).

Atribuiu-se à educação como o mais valioso dos “tesouros”, o qual permite a criança, descobrir a si mesmo, bem como estabelecer relações com outros sujeitos, de forma a adquirir as “[...] bases no campo do conhecimento e do saber-fazer” (MEC; UNESCO, 2006, p. 22). Recomenda-se, também, que tal experiência deva ser proporcionada à criança antes mesmo da idade escolar obrigatória, reportando-se à infância. Segundo o *Relatório Delors (1996)* para que se efetive uma *educação ao longo da vida* é necessário

[...] ordenar as diferentes sequências de aprendizagem, gerir as transições, diversificar os percursos, valorizando-os. O que nos libertaria do triste dilema: selecionar, multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão social ou nivelar o ensino, sacrificando a promoção de talentos (MEC; UNESCO, 2006, p. 22)

Diante do exposto, o *Relatório Delors (1996)* evidencia que a *educação ao longo da vida* articula-se com as proposições do Banco Mundial, as quais são reiteradas na *Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)*, quanto ao direcionamento da Educação Básica para as *necessidades básicas de aprendizagem*. Conforme o *Relatório Delors (1996)*

Estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender (MEC; UNESCO, 1996, p. 21-22).

Zanardini (2008, p. 93-132) chama atenção quanto ao *Relatório Delors (1996)* anunciar de forma declarada o discurso pós-moderno de defesa global, indicando os aspectos cognitivos e morais da educação, anunciando que todo conhecimento é local e global, devendo os sujeitos ser educados para pensar globalmente no sentido de estar compreendendo ao outro e a si mesmo, valorizando o aspecto cultural e o espiritual, com a capacidade de desenvolver competências para o enfrentamento das tensões e desafios impostos pela sociedade moderna, tanto no que tange a vida particular, quanto à profissional.

Afirmando a sua convergência com os documentos do Banco Mundial analisados neste trabalho, o *Relatório Jacques Delors (1996)* enfatiza a Educação Básica como instrumento de alívio da pobreza e de desenvolvimento social e, para tanto, orienta que a educação inicial contemple a idade de 3 anos acima.

A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até os doze, ou menos um pouco. A educação básica é um indispensável 'passaporte para vida' que faz com os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar aprender (MEC; UNESCO, 2006, p. 125, grifo no original).

Cabe explicitar que o *Relatório Delors (1996)* não faz referência ao atendimento educacional para as crianças de 0 a 2 anos. As orientações presentes no *Relatório Delors (1996)* para a Educação Infantil contemplam os quatro pilares, os quais se encontram articulados, com a sugestão de que a educação pré-escolar contribui para a igualdade de oportunidades, auxiliando a aliviar as dificuldades provenientes da situação de pobreza, facilitando a iniciação à socialização, promovendo a integração escolar de crianças imigrantes, minorias culturais ou linguísticas (MEC; UNESCO, 1996, p. 129).

A "competência" é a palavra de ordem. As exigências do mercado de trabalho definem o padrão de comportamento do sujeito a ser preparado pela

instituição escolar. Atitudes competentes, solidárias, criativas, flexíveis, modernas e responsáveis, traduzem-se nos “tesouros”, que segundo o *Relatório Delors (1996)* encontra-se “[...] escondidos no interior de cada ser humano” (MEC; UNESCO, 2006, p. 20).

A Educação Infantil, nessa direção, “[...] é tomada, dada a sua importância, como base para a aprendizagem futura, e o Ensino Médio, particularmente o profissional como espaço de desenvolvimento de ‘talentos’ [...]” (ZANARDINI, 2006, p. 96, grifo do autor). Nesta perspectiva, a Educação Infantil proporciona “[...] A ‘descoberta’ das potencialidades da criança como futuro aprendiz [...]” (CAMPOS, 2008, p. 33, grifo do autor), enfatizando este período da vida como de suma importância para a construção de seus valores, potencialidades e competências, o que virá a garantir o seu futuro.

O *Relatório Delors (1996)* posiciona-se a favor da descentralização dos sistemas educativos apoiando os sistemas informais e a participação da comunidade com o argumento de que a autonomia incentiva a inovação, bem como a negociação e a conciliação no âmbito da gestão dos estabelecimentos de ensino. Fato que, para o *Relatório Delors (1996)*, por si só, já se configura como fator de aprendizagem democrática, todavia, concorda que o Estado deva assumir responsabilidades, bem como criar um consenso em nível nacional (MEC; UNESCO, p.173-174), o que pode ser constatado com a legislação para Educação Infantil, a partir da década de 1990. As preocupações expressas no *Relatório Delors (1996)* reiteram as preocupações expressas em Jomtien (1990) e, posteriormente, discutidas em Dakar (2000).

O documento *Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2001)*, documento proveniente do *Fórum Mundial de Educação para Todos*, e adotado pela *Cúpula Mundial de Educação*, reafirmou os objetivos expressos em Jomtien e define as metas para todos os níveis educacionais a serem cumpridas até o ano de 2015. Realizado entre 26 e 28 de abril de 2000, em Dakar, no Senegal, teve como objetivo, após dez anos da realização da *Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)*, avaliar os avanços, as lições e as deficiências então expressas em Jomtien no que se referiu a “educar a todos”. A avaliação foi realizada pelos países participantes, seguida por uma Conferência preparatória em cada continente, e só então discutida no Fórum (UNESCO, CONSED, 2001). Concluiu-se que na década de vigência da *Declaração Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990)*, progressos foram alcançados,

No entanto, muitas lacunas persistem, pois os déficits que a educação brasileira acumulou ao longo de sua história requerem políticas permanentes de Estado, como também exigem vigilância constante da sociedade civil [...]. Esta postura se torna tanto mais necessária ante os enormes desafios que estão à vista nesse início de novo século (UNESCO; CONSED, 2001, p. 5).

A *Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2001)* expressa a sua convergência com proposições do Banco Mundial, já discutido anteriormente, de que a educação é uma ferramenta de alívio da pobreza.

Se, por um lado, reconhece-se os progressos alcançados na expansão do ensino fundamental e médio, por outro incomoda a persistência de um grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais que se coloca como um dos principais obstáculos na luta contra a pobreza (UNESCO; CONSED, 2001, p. 5).

Reafirmando os preceitos discutidos em Jomtien, incorpora os pilares para uma *educação ao longo da vida*, destacados anteriormente pelo *Relatório Delors (1996)*:

Começando na primeira infância e estendendo-se por toda a vida, os educandos do século XXI terão necessidade de acesso a oportunidades educacionais de alta qualidade, que atendam a suas necessidades, sejam equitativos e levem em conta os gêneros. Essas oportunidades não devem excluir nem discriminar. Uma vez que o ritmo, o estilo, a linguagem e as circunstâncias da aprendizagem jamais serão uniformes, deve haver espaço para abordagens diversificadas, formais ou menos formais, na medida em que assegurem um aprendizado de boa qualidade e confirmem status equivalente (UNESCO; CONSED, 2001, p. 15).

Evidencia-se no documento *Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2001)* a preocupação com a educação da infância. Todavia, enfatiza-se a educação para a criança pequena, especialmente as provenientes da classe socialmente vulnerável, demarcando seu caráter compensatório. Apresenta como objetivos:

- I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;

IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos;

V. eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de qualidade;

VI. melhorar todos os aspectos de qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (UNESCO; CONSED, 2001, p. 8-9, grifo nosso).

A exposição dos objetivos evidencia o caráter assistencialista de estratégias focalizadas para o setor educacional, já que considera a prioridade na ação para os pobres e não para a universalização da educação, como o próprio documento propõe. Assim a “[...] concepção de política social a partir da lógica universalista passou a ser substituída [...] por um modelo pautado na lógica da focalização, o qual implicou em elaborar programas para segmentos carentes ou [...] vulneráveis” (CAMPOS, 2008, p. 14). Na argumentação de Coraggio (2007, p. 108),

[...] a focalização das políticas sociais nos setores de extrema pobreza é implementada sem afetar o setor de maior concentração da riqueza, mas atingindo os setores médios urbanos que se beneficiavam delas, o que serve melhor ao objetivo de minimizar o gasto público do que ao imperativo da equidade social. Esta situação é particularmente grave no setor da educação, por suas conseqüências sobre as expectativas de melhoria social (de chegar a ser classe média), componente principal da motivação, que por sua vez é fator determinante do aprendizado e da eficiência educativa, interna e externa.

A fim de atingir os objetivos evidenciados, o documento prevê a promoção de políticas para a educação que se articule com o alívio da pobreza e com estratégias para o desenvolvimento nacional; com sistemas de gestão educacional mais participativos; com a participação da sociedade civil; com estratégias que promovam a equidade, mudança de atitudes, valores e práticas; com programas educacionais que combatam a pandemia de HIV/AIDS; com a melhora de auto-estima do professor; com acesso a novas tecnologias e mobilização nacional e internacional no desenvolvimento de planos de ação para o investimento em educação básica (UNESCO; CONSED, 2001, p. 14-17), reafirmando a sua con-

vergência com as proposições do Banco Mundial quanto a atender as demandas do mundo globalizado. Nesta direção o documento *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar (2000)* anuncia que a globalização

Está gerando nova riqueza e resultando na maior interconexão e interdependência das economias e das sociedades. Impulsionada pela revolução nas tecnologias de informação e na maior mobilidade do capital, tem o potencial de ajudar a reduzir a pobreza e a desigualdade no mundo todo e a utilizar as novas tecnologias para a educação fundamental. [...]. Os países e as famílias que não tenham acesso a oportunidades de educação fundamental, numa economia global cada vez mais baseada no conhecimento, está diante da perspectiva de uma marginalização cada vez maior dentro de uma economia internacional cada vez mais próspera (UNESCO; CONSED, 2001, p. 17).

Assim, anuncia que as metas e as estratégias anunciadas pelo documento, destinam-se a inserção dos sujeitos no mundo globalizado permitindo que estes “[...] realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir com o desenvolvimento da sociedade” (UNESCO; CONSED, 2001, p. 18). Com relação aos recursos para a efetivação dos compromissos expostos, o apoio das agências bilaterais e multilaterais é convocado, dentre elas o Banco Mundial, afirmando que “[...] nenhum país [...] será impedido de realizar esse objetivo por falta de recursos” (UNESCO; CONSED, 2001, p. 10). Adapta-se, desse modo, com as proposições do Banco Mundial para a concessão de novos empréstimos, passando a “[...] intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países” (SOARES, 2007, p. 21).

A preocupação com a Educação Infantil ganha destaque no documento *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar (2001)*, com propostas para a ampliação e o aperfeiçoamento dos cuidados e da educação na infância. A importância atribuída à Educação Infantil justifica-se pelos resultados obtidos nas avaliações regionais, sendo relatado que “A assistência e a educação da primeira infância teve expansão modesta [...]” (UNESCO; CONSED, 2001, p. 15) no decênio (1990-2000) e, neste sentido, existe a necessidade de fortalecimento deste setor. No entanto, o caráter assistencialista da educação pré-escolar encontra-se presente neste documento ao afirmar

O valor da assistência e educação da primeira infância para o êxito escolar posterior e a necessidade de fortes vínculos entre os diferentes subsetores da educação, e entre a educação fundamental, a saúde, a nutrição, a água potável e o meio ambiente [...]. A Educação para Todos deve abarcar não apenas a educação primária, mas também a educação pré-primária, a alfabetização e os programas de capacitação para a vida (UNESCO, CONSED, 2001, p. 16).

O documento aponta, ainda, que para tal fim é necessário utilizar-se de abordagens formais e informais, considerando as *necessidades básicas* dos mais pobres. De acordo com Vieira (2006, p. 104-105) o foco de atenção à infância neste documento, não prevalece somente no desenvolvimento cognitivo, mas é direcionada atenção à saúde e à sobrevivência da criança pobre. Nesta direção “A estratégia apontada para o alcance da proposta da primeira infância [...] deve ser realizada mediante a participação de múltiplos atores, como organismos internacionais não governamentais, pais, mães e sociedade civil” (VIEIRA, 2006, p. 105), apontando que as medidas de descentralização “[...] têm o potencial de contribuir em grande medida para o assentamento de sólidos alicerces para a consecução de uma Educação para Todos efetiva, equitativa e sustentável” (UNESCO; CONSED, 2001, p. 17). Estimula-se ainda como salutar, parcerias entre ONGs, governo, comunidade e as famílias, como forma de garantir atendimento assistencial e educacional às crianças desfavorecidas (UNESCO; CONSED, 2001, p. 18).

As metas definidas a partir do *Fórum de Dakar (2000)*, em linhas gerais, foram de abrangência dos problemas globais. Todavia, recomendou-se que cada nação deveria propor seus objetivos e suas metas nos seus respectivos Planos Nacionais de Educação (UNESCO; CONSED, 2001, p. 18). O Brasil esteve presente na Conferência Regional⁵, a qual deu origem ao documento *Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional* realizada em São Domingo, entre 10 e 12 de Fevereiro de 2000. Participaram os países da América Latina, Caribe e América do Norte, os quais reuniram esforços para avaliar a década anterior, como já abordado anteriormente. Nesta reunião os países propuseram-se a

[...] cumprir os compromissos ainda pendentes da década anterior, isto é, eliminar as iniquidades que subsistem na educação e contribuir para que todos contem com uma educação fundamental que os habilite a ser partícipes do desenvolvimento (UNESCO; CONSED, 2001, p. 29).

E ainda,

[...] comprometem-se a estabelecer, em âmbito nacional, mecanismos de ajustamento de políticas públicas que expressem a co-responsabilidade assumida pelos organismos do Estado, o setor privado e a sociedade civil para definir a atingir metas específicas [...]. Com maior exigência do que antes, o novo milênio exige que a educação, direito de todos, seja objeto de políticas de Estado, estáveis e a longo prazo [...] (UNESCO; CONSED, 2001, p. 29).

⁵ Este evento precedeu e deu origem as discussões do Fórum de Dakar.

Diante da reafirmação dos preceitos acima, como resultado da Conferência Regional, identificaram-se para Educação Infantil os seguintes desafios a serem “vencidos” até 2015:

- Aumentar o investimento social na primeira infância e o acesso a programas de desenvolvimento infantil e melhorar a cobertura inicial;
- Articular políticas educacionais com políticas intersetoriais de superação da pobreza, dirigidas à população em situação de vulnerabilidade (UNESCO; CONSED, 2001, p. 30-31).

Reservamo-nos a elencar somente os compromissos para com a educação da infância, por ser nosso foco de análise. É fato: a infância passa a receber neste documento um olhar mais atencioso, sendo anunciada no ponto “*III. Assistência e educação na Primeira Infância*”, com ênfase para a importância do provimento de recursos.

O aumento sustentado de recursos para a assistência e o desenvolvimento integral das crianças em sua primeira infância é fundamental para garantir os direitos de cidadania desde o nascimento, assegurar melhores resultados nas aprendizagens futuras e redução das desigualdades educacionais e sociais (UNESCO; CONSED, 2001, p. 31).

Apesar de discutido e explicitado no documento, não há evidências de propostas para a obtenção de recursos por parte do Estado, destinados a educação para a infância. Entretanto, o documento anuncia em forma de apelo, que os Organismos Internacionais “[...] harmonizem o destino dos recursos com enfoque nacionais de política educacional e aumentem o montante dos recursos para a área educacional [...]” (UNESCO; CONSED, 2001, p. 36), principalmente aos países em condições mais desfavoráveis.

Com relação ao período da infância anuncia que:

Nesse período da vida é de enorme importância a ação convergente e articulada das instituições que oferecem: - serviços de saúde, nutrição, educação e bem-estar familiar; - programas dirigidos à família e a comunidade; - educação inicial, fundamental, e alfabetização e educação de adultos (UNESCO; CONSED, 2001, p. 31).

O documento *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar (2001)* compromete-se a incrementar o atendimento educativo direcionado as crianças a partir de 4 anos de idade, com ações direcionadas às famílias em situação

de pobreza (UNESCO; CONSED, 2001, p. 31). O foco deste compromisso seria para fortalecer os sistemas de acompanhamento da família e agentes que contribuam para a saúde, a nutrição, o crescimento e a educação precoce, bem como o fortalecimento dos processos de monitoramento e avaliação dos serviços e programas destinados à primeira infância, e ao estabelecimento de mecanismos de articulação entre as instituições que atendam às crianças menores de seis anos (UNESCO; CONSED, 2001, p. 32).

Reafirmando os preceitos da *Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)*, o *Marco de Dakar (2000)* apresentou proposições, especialmente no que se refere à educação da infância. Entretanto, subjacente ao discurso com caráter de justiça social, de oportunidades igualitárias, de acesso universal aos bens públicos “para todos” e, em particular, ao que se refere à Educação Infantil, desvela-se um discurso de caráter compensatório direcionado às crianças provenientes de famílias pobres, diluindo-se o caráter educacional e fortalecendo o caráter assistencial focalizado, demonstrando sua convergência com as proposições expressas pelo Banco Mundial de focalização no alívio da pobreza.

Por fim foi possível constatar as proposições do Banco Mundial nos documentos orientadores da Reforma da Educação Básica de 1990 as quais tiveram como referência as proposições do Banco Mundial. Com o grande evento da *Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)* o Banco Mundial e outros Organismos Internacionais, com o aval dos países participantes, conferiram a educação à responsabilidade para a retirada dos países em desenvolvimento da condição em que se encontravam. A meta para a “salvação” dos países seria direcionar esforços para as *necessidades básicas de aprendizagem*, tida como fator principal para o alívio da condição de pobreza. Nas proposições do Banco Mundial, e nos demais documentos analisados, constatou-se a preocupação com a futura produtividade dos sujeitos, preocupação esta já direcionada em ações para a infância e justificadas por este Organismo Internacional. A criança passa a ser vista como um futuro produtor de força de trabalho em potencial e, nesta direção, a infância ganha notoriedade nas políticas sociais. Considerando também o foco de ação das proposições do Banco Mundial para a população pobre e sua expressão evidente nos documentos nacionais, ficou expresso o compromisso das reformas educacionais brasileiras de suprir minimamente as satisfações básicas dos sujeitos a fim de somente “aliviar” suas condições econômicas.

RESUMO: O processo de construção da “Centralidade da Educação Básica”, na década de 1990, contribuiu para a construção do consenso sobre o discurso de que somente uma nação fundamentada e centrada na educação elevaria o país ao crescimento/desenvolvimento e, conseqüentemente, ao progresso. É nesse contexto, portanto, que a política educacional de Educação Infantil foi ganhando notoriedade, particularmente, na *Declaração Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, no *Relatório Jacques Delors* e no documento *Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2001)*. Reafirmando os preceitos da *Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)* o *Marco de Dakar (2000)* apresentou proposições, especialmente no que se refere à educação da infância, sendo possível constatar um discurso de caráter compensatório direcionado às crianças provenientes de famílias pobres, o que demonstra a sua convergência com as proposições expressas pelo Banco Mundial de focalização no alívio da pobreza.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Infantil. Banco Mundial.

ABSTRACT: The process of building the “Centrality of Basic Education”, in the 1990s, contributed to building consensus on the speech that only a motivated and focused on education nation raise the country’s growth / development and, consequently, the progress. In this context, therefore, that educational policy Childhood Education was gaining notoriety, particularly in the World Declaration on Education for All - Meeting Basic Learning Needs in the Delors Report and the document Education for All: the commitment of Dakar (2001). Reaffirming the principles of the World Conference on Education for All (1990) Marco de Dakar (2000) presented propositions, especially as regards the education of children , being possible to observe compensatory nature of a speech directed to children from poor families, demonstrating its convergence with the propositions expressed by the World Bank focusing on poverty alleviation.

Keywords: Educational Policy. Early Childhood Education. World Bank.

Referências

BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais**: Uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas Repercussões no Contexto Nacional. Florianópolis-SC, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. **A educação infantil, as políticas públicas e o Banco Mundial**. Revista PUC Viva nº 21, 2011.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAH, Sérgio (Organizadores). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5ª edição - São Paulo: Cortez, 2007.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização**: A Educação como Estratégia do Banco Mundial. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

MEC; UNESCO. **Educação** – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10 edição. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2006.

MONLEVADE, João A.; SILVA, Maria Abádia. **Quem manda na educação do Brasil?** Idea Editora, Brasília, 2000.

RODRIGUES, Marilda Merência. **Educação ao Longo da Vida**: a eterna obsolescência humana. Tese de Doutorado (Área de concentração: Educação, História e Política). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis-SC, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**. Zahar Editores. Rio de Janeiro-RJ, 1973.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAH, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5ª edição - São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO, CONSED. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Ação Educativa, Brasília-DF, 2001

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A Ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Tese de Doutorado – UNICAP – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2006.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese de Doutorado. Florianópolis-SC: UFSC, 2008.

A Gestão da Educação Infantil: Prática em Contexto de Formação

The Management of Early Childhood Education: Practice in the Training Context

Lucrécia Stringhetta Mello

Programa de Pós-graduação em Educação, UFMS
Email: lucrecia.mello@uol.com.br

Anízia Aparecida Nunes Luz

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de
Três Lagoas/MS, Doutoranda do Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFMS.
Email: aniziaaluz@gmail.com

Introdução

A educação infantil vem se fortalecendo nas últimas décadas em decorrência dos movimentos nacionais, internacionais pelos direitos da criança iniciados com a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes” (1959) ganhando espaço político no Brasil com a Constituição Federal (1988), LDB 9394 (1996), a Resolução nº 5 entre outras. Temos desde então o surgimento de um “novo paradigma do atendimento à infância”. (PARECER CNE/CEB n. 20, p. 1, (2009) e com isso assistimos um avanço na área da educação infantil ancorada ainda pelas pesquisas e produções teóricas.

Para além da esfera das políticas públicas educacionais, encontramos nos estudos as questões relacionados à conceituação de infância, ao seu desenvolvimento no campo da psicologia, sociologia, cultura e educação. São temáticas discutidas por autores como Kramer (1995, 1998, 1999, 2009), Sanches (2003), Machado (2002), Campos e Rosemberg (2006), Lopes (2009), Antunes (2004), Oliveira (2010), Faria e Dias (2007). As discussões encaminham para mudanças que acarretam encargos específicos para esse nível de educação aos municípios no sentido de repensar a organização de sua estrutura quanto

a adequação física das instituições, bem como a formação dos profissionais, temática a ser abordada neste artigo.

Desse modo, entendemos que no campo da gestão surgem novos critérios de organização, novas formas de trabalho diante da diversidade cultural, tanto dos que fazem a educação, quanto da população a ser atendida. A organização do saber passa a exigir a capacidade de iniciativa, a tomada de decisões, cooperação, autonomia reconhecendo a articulação e a intermediação entre os eixos que garantam um ensino pautado nos preceitos de justiça, de igualdade social e de reconhecimento aos direitos de todos cidadãos à educação de qualidade. (CONAE, 2010).

Iniciamos por rever a gestão escolar, uma vez que desde a promulgação da LDB em 1996 a mesma vem sendo discutida, especialmente quando se fala em gestão colegiada envolvendo a comunidade escolar em vários aspectos, ressaltamos aqui as questões de parceria e de respeito ao coletivo. Neste contexto, pela relevância que adquire a gestão na Educação Infantil e pela necessidade em rever a formação dos profissionais que nela atuam tomamos como parâmetro a vivência na coordenação da área de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e a organização e participação do Grupo de Estudos de Formação espaço de discussão e reflexão sobre a função dos gestores/profissionais da Educação Básica, bem como os contornos da formação continuada do qual muitos vêm participando e buscando modificar a prática em suas instituições.

No decorrer dos estudos quer no grupo de pesquisa ou na assessoria às instituições educativas, especificamente aos Centros de Educação Infantil (CEIs), retomamos à concepção de infância, abrindo espaço para a valorização da criança em suas especificidades e suas particularidades. Conforme (PERROTI, *apud* MUNIZ, 1999, p. 247), observando que a criança é “[...] alguém profundamente enraizado em um tempo e um espaço, alguém que interage com essas categorias (outras categorias etárias), que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele”. Por outro lado, a educação estabelecida na instituição infantil (primeiro nível da educação básica) nos remete a pensar em como a gestão se constitui para planejar e propor, sistematicamente, atividades que permitam a educação da criança, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização.

Partimos da concepção de que a criança, sujeito histórico desenvolve-se por intermédio das práticas sociais e educacionais e na instituição encontra seu espaço educativo no qual se relaciona com adultos (educadores) e outras crianças. Nesse espaço são produzidos conhecimentos mediados pelos educadores. Segundo Vygotsky (2012) o adulto ocupa lugar de “mediador” entre as crianças e o mundo, entre as crianças e o objeto do conhecimento. Atua, portanto, como ‘possibilitador’ capaz de promover as interações entre ensino e aprendizagem.

Entendemos que a formação dos profissionais da Educação Infantil requer uma atenção específica. Assim, o desafio é identificar e construir princípios próprios de organização/gestão ou como a concebemos; uma ‘cultura de gestão’ para a instituição educativa que considere “[...] a necessária formação ética aliada a responsabilidade social de ser formador de cidadão em um mundo complexo como o atual”. (GOMES, 2009, p. 54). São princípios que devem orientar as práticas cotidianas desmistificando mitos, preconceitos, diversificando experiências permeadas e mediatizadas pelas relações, considerando que estas se concretizam em ambientes humanos heterogêneos, desse modo devem ser fundamentadas no respeito ao outro e principalmente no diálogo.

Os profissionais da Educação Infantil e a gestão escolar: compromissos e responsabilidades.

Revisitando a história da educação brasileira, no que tange à direção escolar, encontramos, na sua organização, a influência exercida pela administração empresarial. Com o fim da ditadura militar e as mudanças políticas, sociais e econômicas desde a década de oitenta aparece no debate a gestão democrática e colegiada. A gestão da educação, que inclui a gestão da escola, sofreria as críticas desencadeadas nos anos 1980 destacando-se o processo político-pedagógico e a preocupação com a sua democratização que ocorreria no final da década reforçada posteriormente pela própria Constituição Federal de 1988, bem como pela LDBEN - 9394/96.

O fato é que esse panorama vem ganhando novos contornos e entendimento, principalmente no âmbito legal, o que permite alguns prenúncios de mudanças para a área da Educação Infantil. Desde a Constituição Federal

de 1988 - documento legal que dá legitimidade à Educação Infantil o Estado reconhece o dever de garantir o direito da criança à educação sendo portanto, ratificada pela LDB 9394/96 que dedica um capítulo à Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

No processo histórico e social, encontramos princípios de uma organização escolar fundada na experiência administrativa, com características aplicáveis às empresas. Contudo, a análise dessa trajetória indica que as ações empreendidas no espaço em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, pressupõem relações pessoais e interpessoais, cujos objetivos dirigem-se às práticas da formação humana. Nas palavras de Russo (2004, p. 29): “A proposta de superação do paradigma da administração empresarial como fundamento da administração escolar tem por hipótese a natureza específica do processo pedagógico de produção escolar.”

Nessa perspectiva Maia (2000, p. 88) diz que; “A gestão passa a ter outro sentido, ou seja, o de suscitar o trabalho coletivo, valorizar os agentes/profissionais da ‘escola’ e contribuir para o alcance de um bom ambiente de trabalho”. Então, apenas “boa vontade” não basta. É necessário conhecimento na área e a consciência sobre responsabilidades assumidas. Dessa forma:

Para que a participação em grupo traga benefícios à escola, é imprescindível a presença de um líder que mobilize os agentes da organização [...], que suscite o bom relacionamento entre eles e que esteja diretamente envolvido com o processo em busca da qualidade do ensino. (MAIA, 2000, p. 88).

Contudo, a cultura deixa marcas da historicidade que durante muito tempo ocupou os espaços dos dirigentes das instituições que cuidavam das crianças organizando espaços e rotinas em função de garantir a assistência e o atendimento das necessidades físicas e biológicas, especialmente da criança que vivia em situação de pobreza, cujos pais trabalhavam fora de casa. Diante dessa realidade, não havia necessidade de formação específica para o profissional desempenhar seu papel junto à criança, bastava cuidar. As necessidades a serem atendidas se dividiam em cuidados com a higiene, alimentação, sono e segurança física.

O significado que a Educação Infantil passa a ter vai exigir dos gestores escolares compartilhar de responsabilidades, além compromissos e atitudes de

previsão daquilo que se deseja transformar. Integrar os objetivos previstos para a educação infantil ao projeto pedagógico do CEI, observados os valores, costumes e manifestações culturais deve ser pauta de reflexão para as inovações e ações pedagógicas. Na busca de identidade própria para essa instituição, o debate central diz respeito a sua função social e educativa que facilitam definir uma identidade própria para os atores/gestores que nela atuam com a formação continuada fundamentada na teoria e reflexão da prática.

A gestão que se fundamenta no princípio da participação coletiva pode propiciar iguais condições para todos os profissionais da escola em favor das crianças, dos membros da comunidade se juntos trabalharem na efetivação do projeto escolar. Como resultado dessa organização, temos a questão da autonomia, que deriva tanto das características pessoais quanto das condições de trabalho. A autonomia deve ser uma conquista de todos que dela fazem parte, embora saibamos que é um processo difícil, exige responsabilidade sobre aquilo que se faz. A autonomia existe a partir do papel que se desempenha, junto aos pares, na articulação das ações. Partimos do conceito de “autonomia” na visão de Barroso (2003, p. 16):

O conceito de autonomia está, etimologicamente, ligado à ideia de auto-governo, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ‘independência’. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia também é um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a uma coisa e não o ser em relação as outras. (BARROSO, 2003, p.16).

Assim, a autonomia precisa ser construída no espaço confluyente entre diferentes pessoas, onde se confrontam ou se equilibram as opiniões, se respeite a coletividade escolar. Deve ser forjada a partir de uma prática pedagógica consciente com a concepção capaz de “apontar para necessidade de avanço e de maior coerência entre aquilo em que se acredita e o que se faz”. (FARIA; DIAS, 2007, p. 21).

Tomamos como exemplo o contexto municipal em que a gestão das instituições infantis era tutelada por políticos que faziam a indicação de coordena-

dores¹. Com a criação e regulamentação da Lei n. 2628 de 30 de outubro de 2012, foi discutido e operacionalizado, pelo sindicato da categoria juntamente ao Sistema Municipal de Educação, o estabelecimento das eleições, a cada 3 anos, para o cargo de Diretor para este nível da Educação Básica.

São avanços no campo da gestão da educação infantil, porém, por si só, não garante a superação do modelo autoritário do “[...] paradigma racional positivista, na qual a relação entre sujeito e objeto é vista de forma fragmentada”. (BORDIGNON e GRACINDO, 2009, p. 151). Conforme o modelo de gestão adotado as instituições se organizam e adequam ao próprio sistema que dificultam, embora, não determinam a adoção de um paradigma democrático/participativo.

Esta fragmentação pode ser vista no contexto dos CEIs em que atuam professor e atendente² na prática diária. A experiência empírica permite perceber, ainda em alguns locais, uma dinâmica de trabalho em que se revezam: o primeiro se encarrega do educar e o segundo tem a função de cuidar, como se uma ação não estivesse, intrinsecamente, ligada à outra e a primeira fosse mais ‘importante’ do que a segunda. É preciso superar a fragmentação no sentido de articular estas duas ações tão importantes. O que implica considerar práticas que contemplem um projeto e um currículo que “promovem não apenas o reconhecimento, mas a incorporação de atitudes que ressaltem as diferenças de forma que sejam tomadas como constituintes de identidade dos sujeitos, na perspectiva da transformação das relações sociais.” (BRASIL, 2006, p. 91).

Para que os profissionais organizem um trabalho educativo pautado no dimensionamento para o educar, tendo em vista preceitos da diversidade, a proposta curricular deve contemplar “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.” São práticas, intencionalmente, planejadas e efetivadas considerando “[...] a

¹ Coordenação do CEI, órgão de natureza executiva, será exercido por um profissional com habilitação mínima de licenciatura plena em nível superior, na área de educação, com incumbência de desempenhar a função de diretor.

² No contexto local em que este estudo se desenvolve o atendente é o profissional que atua junto ao professor com crianças de 0 a 3 anos de idade, sendo que a formação exigida para trabalhar nesta área é ter o Ensino Médio completo.

integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças [...]”. (PARECER CNE/CEB n. 20, p. 6, 2009).

A centralidade e a efetivação dos aspectos relacionados à diversidade étnico-racial, social e cultural devem se materializar na organização, nas práticas e nas relações entre os profissionais e na acessibilidade apresentada pela estrutura física das instituições educativas. São atitudes que orientam a ação dos gestores, docentes e demais envolvidos, pois segundo Gomes (2008, p. 18) “Há uma estreita relação entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.”

Dessa forma, percebemos que quando o projeto pedagógico é elaborado sob a perspectiva da interdisciplinaridade o ambiente escolar é acolhedor, agradável, educativo, eficiente e eficaz onde se reconhece e valorizam o trabalho dos professores e demais trabalhadores da educação. Um projeto interdisciplinar envolve o trabalho coletivo construído em função das crianças, sujeitos aprendentes, fundamenta-se no diálogo e propicia espaços para a criação da identidade do sistema de ensino e da instituição escolar. Conforme Orsolon, (2001, p. 18):

[...] É necessário que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a conseqüente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é, portanto um trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

A gestão no campo da educação segue as diretrizes da cultura acumulada no campo da administração empresarial, portanto o paradigma da “racionalidade técnico-burocrática e o apelo normativista” (LIMA, 2011, p. 112) ainda se encontra muito generalizada nas escolas. No caso da Educação Infantil, como se sabe, por muitos anos, foi atribuída à Assistência Social e quando passa a fazer parte da Educação Básica, depara-se com um ‘choque’ de paradigmas. A sua gestão deve ser exercida sob a égide das instituições escolares, ou seja, gestão democrática e participativa diferentemente daquela até então orientada pela Assistência Social. O papel do diretor até então exercido em creches (cuidado/assistencialismo), por exemplo, vai ser redefinido ao exercer a função nas instituições infantis com características educativas. Cabe então ao gestor/diretor:

[...] apropriar-se de profundo conhecimento de si próprio e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade, gostar da criança e compreender sua forma lúdica e criativa de conhecer, além de desenvolver as capacidades de observação e reflexão, de articulação criativa e dinâmica entre teoria e prática e de trabalho em equipe. (DIAS, 1997 *apud* GOMES, 2009, p. 51).

Torna-se então um desafio para muitos exercer uma ‘cultura de gestão’ que se quer, colegiada e participativa, tomando os contornos próprios da Educação Infantil. Assim, desde as mudanças ocorridas na Educação Infantil (1996) vários Programas Formativos foram oferecidos pela política educacional no campo da formação inicial e continuada contemplando até mesmo licenciaturas e cursos *lato senso* específicos.

Por outro lado, surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o financiamento, a valorização dos profissionais do magistério e ainda o regime de colaboração entre a União, os estados, DF e municípios, no sentido de articular ações previstas e definir responsabilidades. Assim, diante da perspectiva de uma formação cidadã e profissional a experiência empírica fortalece e favorece o encaminhamento de ações pontuadas por pressupostos teóricos que fundamentam e permeiam a concepção de uma educação mais integradora. (CONAE, 2010). Neste contexto, a universidade, especialmente a pública, cabe promover o a indissociabilidade entre o ensino (teoria e prática) e a pesquisa no processo formativo e, nesse prisma é que se inserem as propostas do grupo de estudos, articulando também a extensão com projeto de formação de gestores no âmbito municipal.

A mudança de postura parte necessariamente do rompimento de crenças e valores cristalizados em si mesmo para poder entender o coletivo e com ele interagir movendo a discussão sobre a criança e suas especificidades e com elas planejar uma proposta curricular significativa. O que buscamos é uma concepção contrária à ideia de natureza infantil, abstrata e universal. Uma ruptura para “desnaturalizar” a criança e o próprio conceito de natureza infantil, a qual “[...] separa a criança de uma natureza concreta”. Assim, considerar natural o meio social e cultural onde a criança vive e age, o que é próprio da infância, dando significação aonde ela se reconhece como indivíduo. (MUNIZ, 1999, p. 247).

Durante o período das ações de pesquisa e extensão voltadas para a formação de gestores da Educação Básica do município de Três Lagoas, o

que vem ocorrendo desde o ano de 2006, muitos professores, diretores e coordenadores pedagógicos tiveram oportunidade de refletir sobre sua prática cotidiana, ampliar conhecimentos teóricos e acompanhar as políticas destacadas para a educação, ora do Ensino Fundamental, ora da Educação Infantil conforme seu campo de atuação. Esse processo de formação, planejado por profissionais que atuam na organização do grupo de estudos, tem como matriz teórica, a interdisciplinaridade. As atividades propostas e ações desencadeadas oferece a base para a pesquisa colaborativa entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), com profissionais da área da Educação Infantil, e a universidade envolvendo professores, acadêmicos, mestrandos e doutorandos. Os encontros são quinzenais e os temas tratados extraídos das sugestões dos participantes por meio de avaliações ao fim de cada ano.

As ações de formação, pautadas na pesquisa qualitativa, fundamenta-se nas dimensões: política e teórica acerca da concepção de infância, gestão, currículo, programas, planejamento, ensino e aprendizagem. Assim, entendemos que os estudos apenas não bastam para conhecer as respostas, mas orientam o processo de reflexão sobre as novas exigências impostas ao papel dos gestores escolares e as práticas pedagógicas considerando que sua atuação vai além do planejamento, coordenação e direção.

Isso significa que pesquisar o cotidiano do processo gestor, tem o objetivo de propor mudanças no fazer pedagógico/administrativo, tendo por base a reflexão da atuação do gestor no exercício de sua função, seja ela como diretor ou coordenador pedagógico. A análise das práticas reveladas e por eles representadas enquanto “[...] sujeitos reais, atores e autores de suas vidas [...]” (OLIVEIRA; ALVES, 2001, p. 43) permite redimensionar a condução de uma gestão qualificada para o enfrentamento dos desafios da educação das crianças na primeira infância.

Tanto quanto o agir é percebido de uma maneira totalitária, o conhecimento também tende a seguir as mesmas premissas. Portanto, igualmente, a interdisciplinaridade pode nos ser útil, porque aponta a natureza relevante da gestão na Educação Infantil quando a mesma aglutina o coletivo sem se esquecer do papel da reflexão crítica, da realidade e dos aspectos contraditórios a ela inerentes.

A interdisciplinaridade requer atitudes orientadas pelo planejamento, parecerias, humildade em aceitar as diferenças, pelo diálogo e resiliência, en-

tendida aqui como a capacidade de ser perseverante diante das dificuldades. Mas, acima de tudo ter flexibilidade, poder voltar atrás e ter equilíbrio na tomada de decisão junto ao coletivo. Em pesquisa e formação o que se pretende é preparar o profissional para enfrentar as situações adversas que certamente surgem no cotidiano escolar. (TAVARES, 2002).

Assim, a formação, por priorizar a qualidade de ações e práticas, o diálogo e a reflexão são constantes e necessários na investigação e na busca de informações capazes de oferecer um conhecimento 'novo' em relação ao que já se sabe, captar a lógica inerente, abrindo caminhos que exercitem a coletividade e a criatividade no que diz respeito à elaboração de propostas para implementar a educação básica em todos os seus níveis. (CHIZZOTTI, 1991).

Um saber por inteiro que requer uma atitude crítica diante da realidade, pois o pensamento;

[...] não se reconhece no regaço de um saber que já se tem, mas no jogo de um aprender que não termina; não na segurança das respostas, mas na inquietude das perguntas; não no repouso finalmente conseguido do resultado, mas no movimento incessante da aspiração e da busca; não na arrogância triunfante da posse, mas na medicância ansiosa do desejo. (LARROSA, 1997 *apud* RIOS, 2001, p. 45).

É, portanto necessário articular saberes, conhecimentos, vivências para uma perspectiva geral do contexto escolar, objetivando uma maior reflexão sobre as atuais exigências para a instituição que atende a criança de 0 a 5 anos. A construção da identidade do profissional/gestor que atua na educação infantil caminha na perspectiva da compreensão sobre o que é próprio para essa etapa da educação visando, ao mesmo tempo, o fortalecimento das práticas mais democráticas.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem papel importante no desenvolvimento do ser humano. Percebemos uma mudança significativa na sua função social e política representando uma oportunidade para a gestão escolar buscar alternativas no sentido de articular os documentos legais (parâmetros curriculares nacionais para Educação Infantil, Resolução n. 5, entre outros) às propostas de atividades significativas tendo em vista o processo ensino e aprendizagem das crianças. Desse modo, precisa-se esclarecer sobre quais concepções de gestão de Educação Infantil, de criança e de infância que norteiam os caminhos possíveis para prática dos gestores.

Infância, espaço de ser criança: a articulação entre saberes e fazeres da gestão .

Quando concebemos a criança como sujeito histórico, como natureza própria e situada numa cultura de determinada organização social, os fins e meios educacionais estarão condicionados a um tempo e espaço. Veiga (2010, p. 16) ressalta a necessidade de “[...] ir além de uma lógica supostamente natural/evolucionista de entendimento da infância como uma das etapas biológicas da vida, ou seja, é preciso compreender o tempo geracional numa perspectiva relacional como dimensão da experiência humana” ela nos remete a compreender a criança em seu viver; no seio da família, nos grupos sociais, na ‘escola’ por meio dos quais vai constituindo sua história.

A infância é período singular e específico da vida, mas nem sempre a criança é reconhecida em seu momento específico e peculiar. Ainda encontramos a ideia de natureza infantil descontextualizada histórica e socialmente cabendo ao adulto prepará-la para o mundo por ser um ser abstrato desvinculado de suas reais condições de existência. (MUNIZ, 1999).

Se, no entanto, tomamos os múltiplos processos de significação a que a criança está afeta podemos compreender que sua educação, seja no meio familiar, social ou nas instituições próprias para esse fim, tomará os contornos desse processo. E, a prática cultural nos mostra o mundo construído e recriado por meio da ação do homem sobre os espaços e tempos sociais e nesse contexto o adulto e a criança vão se constituindo e formando-se numa ação compartilhada por uma articulação dinâmica entre: as dimensões cognitivas, afetivas e sócio-cultural. Portanto, cultura define certa maneira de ser e de agir, articula saber, conhecimento, vivência, pessoas, sentidos e significados que se traduzem em práticas ou ações. Ainda é muito comum ouvirmos a expressão: O que você vai ser quando crescer? A criança é “agora”, conforme nos apresenta Sarmento (2013), ao dizer que

[...] os Estudos da Criança procuram compreender a criança como ser biopsi-social e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar. Fazem-no, também, recusando o estatuto da criança como ‘ser-em-de-vir’ (na verdade todos os seres humanos são ‘seres-em-de-vir’ independentemente da idade), para se centrarem nas caracte-

rísticas atuais, presentes, sincrônicas da criança como ‘ser-que-é’ na completude de suas competências e disposições. (SARMENTO, 2013, p. 15).

Permitimo-nos completar: ser que fala, pensa e age, um ser em construção, que é influenciado e influência o seu meio. A criança real é tempo, movimento e um ser de transformação que nos diz de suas necessidades de todas as maneiras. Devemos observá-las e compreender suas mais variadas formas de expressão e de linguagem. Assim, o respeito a estas especificidades e ao conhecimento teórico já produzido podem fundamentar o trabalho da gestão.

Quando compactuamos com o conceito de “[...] criança como sujeito histórico e social, capaz de expressar ideias e sentimentos e de assumir sua condição de sujeito inventivo, com poder de virar pelo avesso a ordem natural (ou naturalizada?) das coisas”. (MICARELLO; DRAGO, 2008, p. 133) queremos conceber a infância com as singularidades e especificidades que a diferem do adulto. Esse ‘olhar’ vem em um crescente movimento contribuindo para o entendimento de que ela é sujeito de direitos, situado historicamente e possuidora de saberes.

A criança está imersa em um contexto social e manifestações culturais que anunciam um mundo dinâmico e produtivo. No interior dos acontecimentos interage com o meio da maneira mais peculiar, manifesta, experimenta e, por meio das invenções, faz de conta, fantasias, desejos e brincadeiras, ela se comunica e se mostra aos outros. Mostra-se por meio das mais variadas linguagens de que lança mão para ser e compreender o mundo a sua volta. “Um mundo em que precisa desbravar e entender seus mistérios, manifestar suas emoções, sentimentos e pensamentos, interagir e participar da construção da cultura. Logo, pela expressão da sua identidade, fazer sua história”. (UNESCO, 2005, p. 85).

A partir desse entendimento existe toda uma dinâmica para mudanças no currículo a ela proposto indispensável para atender suas especificidades, particularidades e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, sociais que prevê a aprendizagem e o seu desenvolvimento integral. Conforme explicita a Resolução nº 5 (2009) em seu Art. 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal

e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesse contexto, para nortear o trabalho da instituição educativa, CEI, encontramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RC-NEI) propostas que permeiam as práticas de cuidar e de educar articuladas as atividades de brincar como modo peculiar da criança entender o mundo. Tal documento nos induz à reflexão: para construir significativamente uma proposta pedagógica que considere, sistematicamente, essas ações e sem fragmentá-las, precisamos compreendê-las claramente na perspectiva de articulá-las. De acordo com o Referencial o ato de cuidar pressupõe:

[...] uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p. 24).

Estes aspectos que merecem especial atenção principalmente por se relacionar com as atividades presentes e desenvolvidas com crianças pequenas nas instituições educativas. Nesse contexto, pontuamos mais alguns significados dados ao ato de cuidar, que também tem o sentido de preocupar-se, reparar, prestar atenção em, interessar-se e, pensar, projetar.

E, no mesmo documento, o ato de educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

São ações que expressam uma relação indissociável entre os atos de cuidar e de educar. Para o reconhecimento disso, nos sugere Faria e Dias (2007, p. 55) que:

A perspectiva de cuidado e educação deve estar presente na proposta pedagógica da IEI, permeando todas as ações desenvolvidas. Trata-se de transformar essas ações em verdadeira filosofia, que se concretiza no cotidiano, definindo e dando

consistência ao trabalho. Dessa maneira, é compromisso da IEI com as famílias como também seu papel em ralação às crianças cuidar e educar para que:

se sintam seguras, protegidas e saudáveis;

[...] se apropriem de forma crítica e autônoma de linguagens, conhecimentos, instrumentos, procedimentos, atitudes, valores e costumes da cultura em que estão inseridas, necessários a vida coletiva; construam sua identidade e autonomia; se sintam sempre desafiadas [...].

Ao se sentirem desafiadas, as crianças constroem seu conhecimento, a partir de um esforço inerente a elas. Nesse processo, utilizam hipóteses e diferentes linguagens para compreenderem o mundo que as cercam. Nas interações que estabelecem com o outro (objetos e pessoas), nas brincadeiras que “explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos [...]”. Desse modo tão é peculiar e específico para elas a construção do conhecimento “não se constitui em uma cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. (BRASIL, v. I, 1998, p. 21).

A experiência empírica nos conduz à compreensão de que existe um longo caminho pela frente para se adequar às instituições e às ações de seus educadores à interação curricular que considere a criança um ser global, ao mesmo tempo, também complexo, pois tem as suas especificidades e necessidades inerentes a sua faixa etária. Portanto, a instituição de Educação Infantil pode se caracterizar como um espaço de atividades integradas e integradoras por meio das quais a criança constrói, conscientemente, autonomia e, consequentemente, sua identidade. A questão é como valorizar os conhecimentos que ela possui e a partir deles auxiliá-las a desenvolver novas atitudes calcadas em sua curiosidade natural, pois,

[...] Não basta selecionar conteúdos de aprendizado, é necessário também refletir como eles serão trabalhados com as crianças. Assim como não é suficiente afirmar que os conteúdos não serão apresentados como verdades já prontas, mas construídos na interação com elas, caso não se tenha clareza a respeito desse processo de construção. (OLIVEIRA, 2010, p. 220). (Grifo nosso).

Trata-se de ousar com propostas que estimulem, na criança, a sua criatividade diante de experiências frequentes e significativas. Para Munari (1987) a criatividade é a forma de a criança projetar, simbolicamente, o que inventou ou fantasiou e,

[...] se quisermos que a criança se torne uma pessoa criativa, dotada de uma fantasia desenvolvida e não sufocada (como a de muitos adultos), deveremos fazer que ela memorize o maior número de dados possível, no limite das suas capacidades, para lhe permitir que estabeleça o máximo de relações possível, tornando-a apta a resolver os seus problemas sempre que estes se apresentarem. (MUNARI, 1987, p. 32).

Percebemos que há um “[...] conflito entre o que se acredita que deva ser feito com as crianças na Instituição de educação infantil e sua prática real, carregada de ambiguidades e múltiplas facetas”. (GOMES, 2009, p. 164). E, a possibilidade de mudança desse quadro está no movimento incessante dos questionamentos, dos conflitos e das inquietações sobre as concepções de educação, de infância e de criança que fundamentam as práticas cotidianas dos gestores que se volta para a formação humanizada do profissional da Educação Infantil.

Considerações finalizadoras

A princípio, podemos dizer que a Educação Infantil nem sempre teve lugar de destaque no que tange as propostas educacionais. O crescente avanço se configura no campo das ideias caracterizadas por meio de leis, documentos oficiais e estudos sobre o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, há um longo caminho a ser trilhado na busca por metas propostas pelos documentos e satisfazer anseios sociais e educacionais na perspectiva, tanto para a garantia ao acesso das crianças a essa etapa da educação, quanto à valorização dos profissionais e das práticas que se desenvolvem nas instituições infantis.

Contudo, no desenho que vem se formando, a partir deste estudo, das leituras teóricas e de mundo para a compreensão do papel que assumem os gestores na instituição educativa o que queremos evidenciar é a construção de uma identidade gestora específica e singular à área da Educação Infantil. Em nosso contexto, percebemos que os princípios que regem e fundamentam as ações da gestão se aproximam das concepções de infância e de crianças tomando-as, assim, sujeitos que aprendem por meio das relações que estabelecem com objetos e pessoas. Nesse sentido, acreditamos na possibilidade da organização do CEI tornar-se um espaço de compartilhamento de significados, de aprendizagens mediatizadas pela reflexão conjunta sobre “planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 308).

Sinais desse movimento são evidenciados na atuação de vários diretores, na verdade diretoras eleitas que lideram mudanças efetivas na elaboração de sua proposta pedagógica partilhadas com a equipe de coordenadores e professores. Observa-se a construção de uma ‘cultura de gestão’ que vem se configurando nos CEIs permeada pelo respeito às convicções, a escuta do outro, a convivência e a partilha de saberes. Podemos vislumbrar, nesses contextos, uma gestão democrático-participativa o que significa um dimensionamento quanto o papel do gestor ao planejar e organizar situações em que o diálogo possa contribuir nas tomadas de decisões diante da elaboração da proposta pedagógica, bem como nas ações que se efetivam cotidianamente. Tal movimento, conforme já assinalado neste trabalho, remete a cada um o comprometimento de cumprir o papel que lhe cabe na cooperação e contribuição do processo educativo. “Assim, além de dialogar e problematizar, é necessário pensar soluções que, no cotidiano, interfiram e alterem a realidade.” (BRASIL, 2006, p. 93).

Na continuidade do desenho iniciado remetemos à metáfora da “cama de gato,” em que a criança “mete os dedos para tirar a figura com que desenha a vida”. (SARMENTO, 2012, p. 5). Em contextos marcados pela complexidade e heterogeneidade os modos de agir dos gestores dos Centros de Educação Infantil devem considerar o ‘outro’, adulto e a criança, para apreender seu mundo, mexendo na organização das instituições dando a elas um desenho novo, contornos em seus espaços e com novas ações articular os tempos de aprendizagem para que a “cama” seja melhor desenhada.

Na trilha de seus contornos, enfatizamos uma das perspectivas diante da proposta de formação do grupo de estudos, são proposições que se relativizam diante das ações desenvolvidas no espaço e tempo da instituição educativa, de ações que evidenciam a qualidade das relações promovidas pelos profissionais. A reflexão que fazemos incorporando preceitos da diversidade como proposta de formação é a possibilidade do diálogo entre os sujeitos e suas práticas. Pois, é no cotidiano das instituições educativas que as múltiplas linguagens são reveladas, tanto pelas crianças como pelos profissionais que com elas trabalham e mediante esse universo projeta-se uma gestão própria e específica, uma ‘cultura de gestão’, para a Educação Infantil. Desse modo caminha a gestão, tendo em vista que garantir o direito de todas as crianças à educação deve partir do princípio que evoca o sentido de pertencimento ao espaço da infância. Garantindo, também, o sentido de pertencimento do grupo/profissionais da educação.

Ao gestor cabe organizar espaço de discussão e de tomada de decisões coletivas enfatizando o respeito pela dignidade do ser humano e pela diversidade. “Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem [...] na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e posturas democráticas”. (GOMES, 2008, p. 30). Este, podemos dizer, é um dos eixos que norteiam nossa experiência, considerando a criação de condições para que os gestores/profissionais/educadores sintam-se responsáveis pela organização de ambientes e de um currículo que garanta a promoção de atividades pedagógicas revestidas na e para a aprendizagem das crianças favorecendo o desenvolvimento integral, a socialização e, conseqüentemente sua inserção no mundo cultural e social.

Entendemos que a aproximação do contexto legal ao contexto real demanda trabalho conjunto a fim de produzir saberes e formas de realizações infinitas, dentro de uma possível perspectiva de mudanças diante do reconhecimento e compreensão do ‘outro’. Somente o questionamento daquilo que está ao nosso redor pode nos mostrar o melhor caminho como o nos fala o poeta Manoel de Barros (2010): “só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro...”.

RESUMO: Este artigo apresenta um contexto de formação de um grupo de estudos, com recorte sobre a função dos gestores/profissionais da Educação Infantil, em que muitos participantes vêm buscando modificar a prática nas instituições em que atuam. A pesquisa traz uma abordagem qualitativa cuja problemática vem se desenhando no contexto vivido e desenvolve-se sob a égide da interdisciplinaridade no sentido de observar a ‘atitude’ dos sujeitos/gestores em relação a parceria e a interface dos saberes teóricos com os saberes da prática sem perder de vista a totalidade que envolve as políticas destinadas à gestão. Considera-se, por um lado as normativas que direcionam o currículo e, por outro, a concepção de infância que respeite a criança e toda sua singularidade. No trajeto que vem se desenhando, entre o contexto teórico e empírico, partimos de um processo intencional onde cada um sentem-se pertencentes a um ‘coletivo’ e comprometidos com as decisões da gestão compartilhada bem como com os resultados. Trata-se de reconhecer a importância de um esforço que intenciona provocar a reflexão sobre as ações que possibilitam desencadear a construção de uma ‘cultura de gestão’ para a instituição de Educação Infantil permeada pelo diálogo, escuta do outro e partilha de saberes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação. Gestão escolar. Infância. Criança.

ABSTRACT: This paper presents a context of forming a study group with clipping on the role of managers / professionals in Early Childhood Education, in which many participants have sought to modify the practice in the institutions in which they operate. The research introduces a qualitative

approach whose problem has been drawing in the context experienced and developed under the aegis of interdisciplinarity in order to observe the 'attitude' of the subject / managers about the partnership and the interface of theoretical knowledge with practical knowledge of without losing sight of all that involves policies aimed at management. It is considered, on the one hand the normative that drive the curriculum and, secondly, the concept of childhood that respects the child and all its uniqueness. On the path that has been drawing between the theoretical and empirical context, we start with an intentional process where each one feel belonging to a 'collective' and committed to the decisions of shared management as well as with the results. It is recognizing the importance of an effort that intends to provoke reflection about actions that trigger enable the construction of a 'management culture' for the Early Childhood Education institution permeated through dialogue, listening to others and sharing knowledge.

Keywords: Early Childhood Education. Training. School management. Childhood. Child.

Referências

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.) **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo, Cortez Editora, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. Lei Federal nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 20 de 11 de novembro de 2009**. MEC/CNE, 2009.

_____. **Conae 2010**: Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fatima Regina Teixeira de Salles. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira Gomes. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. Atitude. In. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Contexto atual, gestão e qualidade de ensino. In. MACHADO, Lourdes Marcelino (Coor.) e MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). **Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. Concepção de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In. KRAMER, Sonia (Org). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

MUNARI, Bruno. **Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual**. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente Criança: A Educação Infantil de uma perspectiva Sociocultural. In KRAMER, Sonia (Org). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, I. B de; ALVES, N. (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORSOLON Luiza Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e Paradigmas de Gestão. **Eccos revista científica**. v. 6, n. 1, jun. 2004. p. 25-42.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Construir a educação infantil na complexidade do real. **Pátio – Educação Infantil**. n. 32. Porto Alegre, jun/set, 2012.

_____. Os estudos da criança e seu programa epistemológico. In. TEODORA ENS, Romilda; GARANHANI, Marynelma Camargo (Orgs). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

UNESCO. **A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo**. Brasília: UNESCO, 2005. 136 p. – (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância – Cadernos Pedagógicos, 2).

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. In. SOUZA, Gizele de. **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

RECEBIDO EM NOVEMBRO DE 2014
APROVADO EM MARÇO DE 2015

Infância: A Legitimação do Brincar

Márcia Regina Forti Barbieri

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP

Email: mrfbarbieri@yahoo.com.br

*Na roda do mundo,
mãos dadas aos homens,
lá vai o menino
rodando e cantando
cantigas que façam
o mundo mais manso,
cantigas que façam
a vida mais doce
cantigas que façam
os homens mais crianças*
Thiago de Mello

Aventurarmo-nos pelos caminhos da infância é ter a possibilidade de trazer à memória as vivências que tivemos e sensibilizarmo-nos pela riqueza de seu significado para a vida; deixarmo-nos tocar por ela de forma a não desprezar, àqueles que a vive, o pleno gozo do que a caracteriza. Nesse intento, bem nos ajudarão os filhos de Fabiano¹, personagens de Graciliano Ramos na novela *Vidas Secas*, vistos a viver suas infâncias num cotidiano em que fazem suas vidas.

Refletir sobre as vivências do lidar cotidiano no qual a criança se envolve nos faz saltar aos olhos a coerência do brincar como fazer da infância à medida que desvela o que habita esse fazer da criança, esteja ela onde estiver e independente de sua etnia ou classe social: a curiosidade, o querer saber, o desejo de brincar e fantasiar, a imaginação, que geram possibilidade de apren-

¹ Aos filhos de Fabiano não se atribui nomes na novela – apenas meninos, “mais velho” e “mais novo”.

der e conhecer, e fervilham em cada uma, desejosos por ganhar espaço. Mas, seja por cuidado, seja por exploração, ou mesmo por indiferença, os adultos se levantam como verdadeiras barreiras a esse exercício e, como zeladores da infância, limpam-na da ludicidade e a brincadeira deixa de ser reconhecida enquanto uma atividade vivida sem objetivos. Mesmo o jogo é transfigurado num instrumento para treinar funções psicológicas e psíquicas.

Em favor da infância

A criança está cada vez mais precocemente envolvida em escolhas para o futuro, o que acaba por legitimar um conceito de infância que se naturaliza pela falta de criticidade sobre o que essa fase representa e seu significado dentro das fases de vida do ser humano, uma vez que isso pode ocorrer na preparação para realização de sonhos dos pais, ou mesmo nos encaminhamentos para afazeres produtivos.

Se perseguirmos os rastros desse percurso, talvez encontremos predominantemente, uma infância empobrecida, da qual se retirou o que lhe é próprio, mais do que em qualquer outra fase da vida: o brincar.

Esse trajeto se põe de maneira impiedosa – nas instituições educativas cada vez mais antecipadamente –, o que nos leva a considerar algumas questões envolvidas nesse fenômeno, no qual se desconsidera muito do que no decorrer da história, desde o reconhecimento da infância, se requisita à criança.

A reflexão nos põe frente à fase da vida do ser humano na qual ele já “é alguém”, mas, geralmente, não é reconhecido na possibilidade de “ser alguém” nesse momento vivido. Antes, é visto como aquele que virá a “ser alguém” somente num futuro, que o aguarda – tal perspectiva, de “ser alguém”, pode vir a se cumprir somente com a conquista de *status* nas esferas sociais, conforme o significado que venha a assumir no imaginário de cada indivíduo a expressão em voga –, conforme o sentido que a cultura lhe proporcionará construir sobre “ser alguém”: ser adulto já não bastará.

Frente a esse futuro, que aguarda a criança – consideremos que nessa concepção não é possível ser visto como produtor do que poderá vir a viver –, será o adulto, a escola, a sociedade, aqueles que se ocuparão em torná-la

útil e também cooperarão para que se mantenha futuramente o que já se fez construído: o mundo que temos.

Essa dinâmica impede de se viver e se encontrar em relações presentes crianças e adultos, o que, para Maturana; Verden-Zöllner (2004), leva também à perda da capacidade de brincar e dá lugar ao competir e obter êxitos. Essa capacidade perdida precisa ser readquirida, afinal:

Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Isso é o que agora nos nega nossa cultura ocidental, ao chamar continuamente nossa atenção para as conseqüências do que fazemos e não para o que fazemos. Assim, dizer “devemos nos preparar para o futuro” significa que devemos dirigir a atenção para fora do aqui-e-agora; dizer “devemos dar boa impressão” quer dizer que devemos atentar ao que não somos mas ao que desejamos ser. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p.230)

Nós adultos perdemos essa capacidade de atentar para o presente e por isso o brincar se nos torna inviável e conseqüentemente nossa consciência social individual se perde, pois passamos a justificar continuamente nossas ações.

Se Maturana; Verden-Zöllner (2004), atribuem inocência à prática da brincadeira – o que significaria não atentar para os resultados de tal prática – nós, quando perdemos a inocência deixamos de brincar.

Se no processo de realização da brincadeira, não é possível atentar para suas conseqüências, somente entendendo-a como vivência em tempo presente ela se caracteriza como tal.

Em favor da idéia de que o lúdico – no qual a infância ocorre – se retire do cenário o mais cedo possível, em nome da utilidade e seriedade, impõem-se requisitos ao futuro adulto, para ser reconhecido apto a assumir seu papel em meio à sociedade, na qual viverá.

Na sociedade, o olhar sobre a criança pode se constituir em gosto, ou em desgosto, sem nos esquecermos de que pode ela sofrer a indiferença por parte daqueles que a rodeiam, ou que com ela tenham que conviver; a fragilidade que lhe é própria pode despertar em alguns o desejo de explorá-la e expropriá-la daquilo que lhe é por direito – a infância –, ou o desejo de protegê-la de algum mal, que porventura possa vir a atingi-la.

Os projetos de vida sonhados em mundos possíveis – impossíveis a nós adultos, que nos envergonhamos de sermos flagrados em estado de ludicidade

– perdem-se gradativamente, sufocados precocemente na transformação de espaços, tempos, mobilidade, expressões, para que as crianças amadureçam para uma vida que não é só brincadeira.

Entender a criança intrinsecamente ligada ao lúdico oportuniza posicionamentos, que se fazem resistência na luta em favor da criança viver sua infância. Dallari² e Korczak³ (1986) elaboraram um discurso favorável a essa dinâmica e assumiram uma discussão, que além da beleza que comporta muito contribui para com a reflexão sobre a criança e seu brincar. Também documentos⁴ foram redigidos acerca desse propósito, e inspiraram muitos nessa luta.

Dominar para amar

Elucidações de Ariès (2006) registram que anteriormente ao século XVII havia afeição pela criança, mas ela não se distinguia dos adultos, uma vez que a consciência da infância ou da particularidade infantil não existia. A tal, segue-se em meados do século XVIII, o nascimento de sentimentos de papariação e exasperação em relação às crianças, fruto da crescente atenção que lhes é voltada e do incômodo que representam para aqueles que com elas não se identificam.

Entendemos a partir disso, que ainda que se releve o ganho para a criança, com o reconhecimento da infância, importa também relevarmos os conselhos que acompanhavam tal trajetória: antes de conhecer para orientar, aconselha-se conhecer para controlar,

² Dalmo Dallari, latino-americano, brasileiro, de tradição católica, que lutou pelos direitos humanos frente à ditadura instaurada no Brasil entre os anos de 1960 e 1980. Toma por referência, para sua discussão, a Declaração dos Direitos da Criança e contribui ao propor que devam ser respeitados os direitos da criança em ser, pensar, sentir, querer, viver e sonhar.

³ Janusz Korczak, europeu de tradição judaica, que viveu a experiência da 2ª guerra mundial e do campo de concentração de Treblinka, tendo sido assassinado com crianças, às quais protegia. Toma por referência a Declaração de Genebra e põe em questão o direito de a criança ser e ter respeito e, também, põe em consideração a relação existente entre a criança e o adulto.

⁴ Declaração de Genebra, que data de 1924; Declaração dos Direitos da Criança, datada de 1959; atual Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei brasileira datada de 1990. Todos esses documentos têm por finalidade defender e proclamar direitos, que resguardam a criança de modo que a elas seja guardada a oportunidade de viverem a infância de modo digno e intenso. Sabemos que eles não dão conta de assegurar – principalmente como lei branca – o que pleiteiam a todas as crianças.

[...] familiarizar-se com os próprios filhos, fazê-los falar sobre todas as coisas, tratá-los como pessoas racionais e conquistá-los pela doçura é um segredo infalível para se fazer deles o que se quiser. As crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com freqüência: alguns conselhos dados na hora certa, algumas demonstrações de ternura e amizade feitas de tempos em tempos as comovem e conquistam. Algumas carícias, alguns presentinhos, algumas palavras de confiança e cordialidade impressionam seu espírito, e poucas são as que resistem a esses meios doces e fáceis de transformá-las em pessoas honradas e probas (ARIÈS, 2006, p.104)

Essa atitude se estende até nossos dias, posto ser comum tal conduta que busca aliciar, antes de respeitar a criança; revela a hipocrisia do adulto, além de ensinar a criança a ser hipócrita também, pois a partir do momento que entende a jogada que é feita com ela, também se apropria dessa conduta. Revela a cultura que se ocupa mais da correção e disciplinamento da criança – o interesse psicológico e a preocupação moral – do que com o desenvolvimento de seu potencial criativo.

Nem mesmo a família, bem aponta Verden-Zöller (2004), estaria protegida da manipulação política e ideológica por parte de especialistas prontos a distorcer e destruir o que deveria, outrossim, criar condições viáveis ao desenvolvimento da consciência humana no âmbito das brincadeiras, na relação do jogo de pais/ filhos.

Caso não funcione a jogada, o adulto não se poupa em deixar claro à criança o quanto ela é sua dependente e que tal dependência justifica seu estado servil em relação a ele, que faz uso dos mais diversos meios ao almejar controlar e diminuir o incômodo, que supõe a criança cause. Pois “[...] nos cansa a vida agitada, barulhenta, intrigante da criança, com os seus mistérios, suas perguntas e perplexidade, suas descobertas e tentativas muitas vezes malsucedidas.” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 79)

Quando prevalece o enfado, nascem posturas e atitudes que vão lentamente minando o relacionamento e retiram o prazer do diálogo; a ofensa, a repressão, o julgamento, emergem; nasce o inimigo a ser dominado, combatido e posto em seu devido lugar. Comumente é mais rápido e fácil impor do que propor, não que os resultados sejam melhores. Mas, assim mesmo:

Poucas vezes somos conselheiros e consoladores; é mais comum caber-nos o papel de severos juizes. Mas a sentença sumária e a pena só nos trazem um único resultado:

As explosões de revolta e de aborrecimento tornam-se mais raras, mas também mais fortes e cheias de despeito. Então, há que se reforçar a vigilância, quebrar a resistência, prevenir as surpresas. (DALLARI; KORCZAK, 1986, p.79)

Não há, por parte da coletividade adulta, aceitação de julgamento provindo da criança. Tal se dá sob o argumento da pequenez, leveza e fraqueza da criança em seu pouco tempo de vida e também pelo pouco saber diante de um universo de conquistas, informações e esperteza. Isso gera incentivo para domínio do mais fraco pelo mais forte, sempre com a justificativa de evitarem-se desvios, marginalidade e criminalidade pela falta de medidas educativas, ao que Dallari; Korczak (1986) consideram uma atitude firmada no paradigma que indica que o grande vale mais que o pequeno. Assim, grande está ligado a elogio: grande feito, grande homem. Na mesma fonte da qual se origina a sensação de impotência, origina-se o culto da força, que traz consigo a impunidade.

Respeitar e reconhecer a fragilidade da criança não a faz sinônimo de inútil, mas de merecedora de cuidado e atenção sem que sua importância seja diminuída, ou que ela venha a ser anulada socialmente. Mas, nosso imaginário se contaminou e para que nos desperte ternura e afeição, a criança deve ser fraca. A criança forte, que se posiciona e resiste, causa-nos indignação e ofende.

Crescer para ser

A infância carrega consigo o sentimento de classe no século XVII, ao que Ariès (2006) irá relacionar a imposição de opressão etária e de classe que as crianças sofrem – algumas coisas são cabíveis a umas, mas a outras não. Isso se revela no cotidiano e é tomado por nós como algo natural. Não nos damos conta de nossas atitudes, decorrentes de nosso modo de pensar imbuído de paradigmas, que nos mecanizam. Esse fazer muito bem se expressa na atitude de Fabiano:

Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o menino desejava, repreendeu-o. O menino estava ficando muito curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar? (RAMOS, 2000, p.20)

Não estaria a transparecer nas reflexões de Fabiano – que se vê incomodado e preocupado frente à curiosidade e inquietude do filho, sem saber o que poderiam desencadear no futuro –, que tal procedimento, tão próprio à infância, não se fazia apropriado ao filho de um vaqueiro? Parece-nos que emerge aí a limitação de classe, que coloca cada criança no seu lugar: no lugar que lhe reserva a sociedade. Mas, poderíamos refletir também sobre o fator curiosidade, aí presente.

Assmann (2004) faz uma abordagem bastante interessante sobre a curiosidade vedada, que acreditamos cabe muito bem a essa discussão, de modo que entendamos que a resistência ao conhecer, à manifestação curiosa, é uma questão subjacente a tudo isso. Aponta que temos a consolidação da visão de curiosidade como algo negativo, desde Santo Agostinho até a modernidade, despertando acerca dela a vigilância e o repúdio.

À curiosidade seria atribuído um potencial pecaminoso, que levaria o ser humano à autonomia em contraponto à obediência, à submissão e a não arguição sobre o conhecimento que proporcionava poder para se fazer obedecer, para submeter e para calar.

Acerca dessa curiosidade podemos dizer que ela amedronta porque gera conhecimento que modifica o pensamento e a visão de mundo – esta é perigosa, não a xeretice ou o saber por saber. Mas, “[...] a curiosidade nos incita a sempre *novas mixagens* entre o saber e o buscar, desconstruindo e reconstruindo mundos plausíveis para continuarmos a afirmar a vida” (ASSMANN, 2004, p.119).

Sobre a atitude de Fabiano, consideremos ainda que os adultos tomem para si padrões que se revelam em seu proceder. Quando são impostos para a vivência da infância, padrões adultocêntricos como padrões válidos, estes se fazem impedimento de manifestação da cultura da criança, cabendo-lhes como aspiração somente a promessa de ser adulta, considera Marcellino (1989).

Sobre a hipótese de que o sonho da criança é o de ser adulto, a infância passa a servir de treinamento para a idade adulta, como que uma atividade utilitária. Mas, tudo indica ser ela ensinada a sonhar esse sonho, sob o reforço de que o trabalho enobrece e o lazer é perigoso.

A criança que é sonhadora e potencialmente inovadora, ao ter o lúdico inviabilizado para que a infância se ajuste ao padrão de produtividade, revela que sonho e utilidade não cabem juntos no tempo de produção.

Ora, o tempo do lúdico não pode ser jamais o da produção capitalista. Daí o lúdico identificar-se com a criança, já que ela não está apta para o sistema de produção em virtude de o espírito da racionalidade não ter conseguido ainda domá-la. Com o tempo, ela trocará seus sonhos, seu tempo, pelos privilégios parcos oferecidos pelo sistema; premeida pelas exigências, ela sucumbirá à racionalidade. (PERROTTI, 1982. p.20)

Não deixemos fugir à nossa atenção que a base da necessidade do componente lúdico da cultura da criança, tal qual propõe Marcellino (1989), é o prazer e felicidade, é a possibilidade da vivência da faixa etária e a contribuição para a formação social humana, não em padrão de produtividade.

Por meio dos conteúdos e formas de sua cultura, a criança representa possibilidade de mudar o que foi pré-estabelecido para que ela reproduza. “Dessa maneira, o modo como vivemos com nossas crianças é, ao mesmo tempo, a fonte e o fundamento da mudança cultural e o mecanismo que assegura a conservação da cultura que se vive” (MATURANA, 2004, p.23). Assim, o espaço psíquico da cultura da criança não lhe é ensinado, pois que nesse espaço elas se formam.

O lúdico é retirado da vivência da criança de modo que tal ato pareça uma nobre atitude, um meio de protegê-la de outros danos que a própria sociedade lhe infligirá se não se fizer produtiva no padrão que lhe será exigido. Percebe-se isso na fala de Fabiano, que revela o que se espera de seus filhos, para que sobrevivam no lugar em que fazem suas vidas:

Indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, consertar cercas, amansar brabos. Precisavam ser duros, virar tatus. [...] Livres daquele perigo, os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de caprichos. Agora tinham obrigação de comportar-se como gente da laia deles. (RAMOS, 2000, p.24-5)

Querer brincar e sorrir, é ser caprichoso: gera movimento, desejo de conhecer e perguntar. Mas, interessante é notar que uma outra possibilidade, mais apropriada à criança, é percebida por Fabiano concomitantemente à sua idéia de que tempo livre é capricho, apesar de prevalecer a condição de classe como modo de vivência da infância dos filhos.

Se avançarmos um pouco em nossa reflexão, esta desvelará nas entrelinhas, inclusive da citação anterior – quando Fabiano é indagado por um dos filhos –, como a curiosidade é mal vista e o quanto está arraigado ao nosso pensamento que o conhecimento não é para qualquer um.

Tomar por regra que as crianças devam ter seu tempo livre ocupado com atividades produtivas, principalmente as carentes, será lhes proporcionar ir além da pobreza de classe: terão oportunidade de viver a pobreza do lúdico.

Tal feito vem se dando como se fosse única opção para a vivência das crianças de forma a desviá-las da criminalidade; como se o brincar fosse algo que torna as pessoas cooperadoras para com a formação de uma sociedade decadente e irresponsável. Despreza-se a importância que a criança atribui à vida, que a faz vivê-la em momento presente sem reservas para o futuro.

Transparece uma má vontade alimentada em relação à criança, dirão Dallari e Korczak (1986), que nos traz a sensação de que ela não corresponde às expectativas adultas desde o nascimento. Então, oferecemos às crianças uma educação permeada por meios de prevenção; proibições e obrigações; indicação de índices insatisfatórios no que desempenham, e que as revelam sempre aquém do esperado. Talvez seja isso resultado de projetarmos sobre a criança a expectativa por um ser humano melhor, por um mundo melhor, desobrigando-nos hoje desse compromisso e concedendo-nos perdão antecipadamente, atitude da qual o educador também irá se apropriar.

Logo, a restrição ao lúdico, considera Marcellino (1989), é fruto da pobreza de experiência de vida humana, de forma que o preparo para o futuro impede de viver o presente. A negação do lúdico implica na negação da esperança, na negação de futuro novo. Pois a criança representa o novo: ela representa a possibilidade de romper com o comum.

Mas a experiência do adulto impede a vivência da criança e traz consequência entristecedora e de grande pobreza, pois revela o que impomos às crianças, como futuro que deverão aceitar viver.

Tal qual nós, os adultos que foram também crianças ensinadas e preparadas para o futuro – para aceitarem que o homem adulto vive o paradigma de trabalhar para se aposentar e morrer –, ela deverá aprender a viver.

Não há espaço para sonhos, não há beleza, não há possibilidade do novo.

Estaríamos dispostos a nos lançar em uma relação, outra, onde possa existir espaço para a vazão de vivências, desejos e novas possibilidades, que poderão, inclusive, renovar a nós adultos?

Viver para viver

Ao abordarem os direitos da criança, Dallari e Korczak (1986), não se eximiram de pleitear-lhe o direito de sonhar, uma vez que a capacidade sonhadora da criança a leva crer no impossível, a usufruir o direito de viver fantasias sobre o presente e o futuro, sem ser condenada à imitação medíocre e à repetição estéril. Pleitearam-lhe também, que possa apresentar outros modos de perceber o mundo, suas alegrias e tristezas, e com elas valorizar o que a vida tem de melhor a ser valorizado. Talvez, possamos pensar isso a partir de um dos filhos de Fabiano e suas elaborações.

A culpada era sinhá Terta, que na véspera, depois de curar com reza a espinhela de Fabiano, soltara uma palavra esquisita, chiando, o canudo do cachimbo preso nas gengivas banguelas. Ele tinha querido que a palavra virasse coisa e ficara desapontado quando a mãe se referira a um lugar ruim, com espetos e fogueiras. Por isso rezingara, esperando que ela fizesse o inferno transformar-se.

Todos os lugares conhecidos eram bons: o chiqueiro das cabras, o curral, o barreiro, o pátio, o bebedouro – mundo onde existiam seres reais, a família do vaqueiro e os bichos da fazenda. Além havia uma serra distante e azulada, um monte que a cachorra visitava, caçando preás, veredas quase imperceptíveis na caatinga, moitas e capões de mato – e aí fervilhava uma população de pedras vivas e plantas que procediam como gente. Esses mundos viviam em paz, às vezes desapareciam as fronteiras, habitantes dos dois lados entendiam-se perfeitamente e auxiliavam-se. (RAMOS, 2000, p.58)

Na coexistência não-refletida, vai-se aprendendo o emocionar da cultura de pertença, na convivência, guiados pelo fluir dos desejos, das preferências, das aspirações e intenções em cada circunstância da vida. Tal ocorrência se dá tal qual propõe Maturana (2004, p. 33), no cotidiano, numa “[...] rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações”.

É algo do cotidiano que carrega o menino para uma outra possibilidade de vida. A partir do que já conhecia, teve aguçada sua curiosidade, por acreditar que havia algo de não sabido, o que para Assmann (2004) é o fator assegurador para a continuidade da presença da curiosidade. Ou seja, se não se pode influir no objeto de aprendizagem, o agente curioso se desinteressa dele.

Poderíamos inclusive considerar, a partir de Maturana, que o menino vive uma experiência mística que pode ocorrer mesmo com o adulto de modo espontâneo, ao viver num domínio amplo de relações existenciais, que se expressa de modo súbito como:

A comunidade e eu, o mundo do viver e eu, somos um só. Todos os seres vivos e não vivos pertencemos ao mesmo reino de existências interconectadas [...] todos viemos da mesma mãe e somos ela porque somos unos com ela e com outros seres, na dinâmica cíclica do nascimento e da morte. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.64)

Não se pauta essa experiência no que é “verdade” ou “falsidade”, e daí entendermos que o que vivemos como verdade se determina pelos desejos e preferências que temos. A valorização da vida pela criança permite a queda de barreiras e possibilidades que adultos enrijecidos não conseguem sonhar.

Atentemos para a possibilidade de aceitarmos as crianças como seres que cooperam para a vivência social e humana, sensibilizando-nos diante das possibilidades de vivências de outros mundos, regidos por outras leis que não as de produtividade somente, mas que dão espaço ao respeito, à beleza, à sensibilidade.

Consideremos: Como a educação coopera para que o prazer seja trocado pela utilidade? Seu conteúdo tem se adequado à criança e à sua cultura? A forma tem se feito positiva para que o lúdico permaneça no processo?

Cremos que isso implica no que Dallari e Korczak (1986) apontam como o “direito de ser”, que a criança deve usufruir. Tal traria em seu bojo o desafio de não adestrar, ou intimidar, a criança no processo educativo; reconhecer que a criança deseja e guia-se por impulso e fantasia; perceber que interpretá-la fraca e pobre se faz contra-senso, pois frente ao descomedimento e parcialidade do adulto ela parece séria, razoável e equilibrada. Fabiano parece ter compreendido isso, quando expressa a elaboração feita a partir da manifestação das crianças, dizendo:

— Esses capetas têm idéias...

Não completou o pensamento, mas achou que aquilo estava errado. Tentou recordar o seu tempo de infância, viu-se miúdo, enfezado, a camisinha encardida e rota acompanhando o pai no serviço do campo, interrogando debalde. Chamou os filhos, falou de coisas imediatas, procurou interessá-los. Bateu palmas:

— Eco! Eco! (RAMOS, 2000, p.20)

Talvez deva ter ocorrido a Fabiano a oportunidade de entender o quanto os filhos estavam a fazer o que lhes é próprio – razoável à vivência de suas infâncias – ao concomitantemente aperceber-se da curiosidade dos filhos, re-preendê-los e reportar-se à própria infância. Num momento de empatia deixa emergir o que o aproxima deles. Não seria esse, para nós, um canal de comunicação a se estabelecer com as crianças?

Carecemos de indagar sobre a criança, de criar condições favoráveis ao seu aperfeiçoamento e ao desenvolvimento das potencialidades humanas e não classificá-la como projeto de pessoa. O respeito em igual medida encontraria aqui espaço. Mas, esse percurso desejável vai de encontro a outro percurso, que traz consigo uma relação entre criança e adulto que se faz corrompida por favores, obrigações e obediência.

Temos, então, em nome do reino da paz e do sossego, a violência velada contra a criança, à qual não se permite a curiosidade, que incomoda e irrita ao adulto, que a deseja antes de tudo previsível – uma característica não própria à infância.

Outro incômodo assalta o adulto, frente à espontaneidade da manifestação da concepção de mundo da criança: a postura democrática na vivência do mundo. Esta gratuidade contraria toda a construção de domínio e superioridade – frutos da sociedade que construímos, alicerçada no poder de consumo e na acumulação de riquezas – entre os seres humanos.

O clarividente espírito da criança não conhece hierarquias: ela sofre por igual diante do suor derramado pelo operário, da fome de um companheiro, da miséria de um cavalo de carga, do suplício de uma galinha degolada. O cachorro e o pássaro são seus iguais, a borboleta e a flor suas amigas, a pedra e a conchinha revelam-se suas irmãs. Sem afinidade com a jactância dos ambiciosos, ela simplesmente não sabe que o homem é o único ser a possuir uma alma. (DALLARI; KORCZAK, 1986, p.73)

Essa é a criança: desejo de viver, de ser, de sentir, de explorar, de descobrir, de compartilhar seja com o quê ou quem for seu par. É assim não somente as que temos – aquelas que nos são caras e queridas –, mas todas as crianças, indistintamente, pois todas têm iguais necessidades básicas, independente da origem, e são dotadas de inteligência, vontade e sensibilidade, o que lhes basta como justificativa para o reconhecimento enquanto pessoa.

As legislações tentam fazer cumprir o respeito à criança – o que é justo – e garantir sua segurança – ocorrência comum às demais relações sociais – devido à própria intolerância do adulto, pois:

Não damos licença às crianças de nos criticarem, e não exercemos controle sobre os nossos atos.

O educador apressa-se em adotar os privilégios dos adultos: em vez de se vigiar a si mesmo, vigia as crianças; registra minuciosamente as falhas das crianças, e esquece as suas próprias. (DALLARI; KORCZAK, 1986, p.91)

A criança não tem vez, não tem voz. Não por incapacidade, mas pela arrogância do adulto, que a vê inferiorizada.

Imaginar para renovar

À criança é oferecida a oportunidade lúdica com finalidade de abrandar o comportamento, gastar energias, cansar para dinamizar o controle escolar, aquietar-se, tal qual nos indica Marcellino (1989). O jogo, o brinquedo, a festa são negados pelo tempo e espaço, pelo consumo de bens e de serviços produzidos segundo o critério do adulto, que faz do brinquedo uma mercadoria.

Esquecida como parte de um povo, de uma classe, a criança consegue fazer brotar o prazer e alegria a partir da inutilidade, talvez aí uma prerrogativa para marginalizá-la, pois é capaz de criar seu brinquedo a partir daquilo que o adulto despreza.

A criança não requer muito para criar seu brinquedo daquilo que o adulto não percebe ser fonte de ludicidade, tais quais os filhos de Fabiano ao serem observados por ele que: “Avizinhou-se da janela baixa da cozinha, viu os meninos entretidos na barreira, sujos de lama, fabricando bois de barro, que secavam ao sol, sob o pé de turco, e não encontrou motivo para repreendê-los.” (RAMOS, 2000, p.40)

Reconhecer a criança em gozo daquilo que requer a própria condição humana, pressupõe um adulto não arrogante, que permite à criança usar da inteligência e imaginação, que respeita o tempo necessário a ela para criar e construir a compreensão do mundo, sem intimidações, sem o uso do medo ou do elogio para manipulação. (DALLARI; KORCZAK, 1986)

Contrariamente, a criança é envolvida num movimento no qual se cambia o lúdico por produtos que alimentam a imitação, como se não houvesse criança imaginativa – estigma do consumidor potencial – capaz de produzir cultura. E ao consumir a cultura preparada para elas, também se fazem consumidoras no mercado, que preza o adulto por sua força de produção.

O livre brincar enquanto meio de expressão tem caráter dinâmico. Inclui na primeira infância, os domínios de ações das crianças, suas configurações sensoriais-motoras e suas relações espaciais são construídas no brincar, pois

Ao surgir sem a influência dos adultos, o livre brincar infantil se organiza de modo espontâneo, com base nas formas mediatas de ações, movimentos e percepções que provêm da história evolutiva da espécie humana. Ou seja, brincadeiras espontâneas de nossas crianças não são arbitrárias: são dinâmicas corporais ligadas a territórios ancestrais de comportamento. São expressões das conexões entre o ser vivo e seu meio, cujas formas atuais são apenas transformações de formas arcaicas. (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.187)

Mais do que sobreviver é preciso garantir às crianças a oportunidade de viver, que solicita a convivência afetiva e intelectual, a comunicação, que extrapola a proximidade física. Requer cuidado sem exigir perfeição, mas oferece proteção, avaliação e responsabilidade. Isso requer tempo, paciência e esforço do adulto. Uma relação que requisita reciprocidade afetiva, que se faça presente como suporte para a vida – suporte ao direito de errar, de se equivocar, de não corresponder à expectativa do adulto e de brincar.

Algumas Considerações

O quadro que se nos mostra imperar em relação à concepção de criança e, conseqüentemente, de como esta deva ser educada, traz-nos inquietações.

Consideremos que a riqueza e beleza de uma sociedade se devam à diversidade, que ela abriga e que é fruto da criatividade, que se encontra em

seus componentes, seres que podem sonhar diferentes mundos; que temos um processo evolutivo que se desenrola em tempo presente (humano, social, tecnológico, etc): Qual o preço a se pagar pela ausência precoce do lúdico no ser humano? Como permanecer conivente com essa perspectiva de controle, arcaica e danosa? Já não vemos sinais de que algo não vai bem? Fazermos-nos ignorantes acerca da criança não nos ajudará a prosseguir em nossos caminhos como se nada disso nos dissesse respeito. Assumir tal postura nos faz desesperançados.

Desesperançados porque na criança nos é revelada a potencialidade inovadora, que de alguma forma emerge e se faz resistência.

O temor do adulto em reconhecer a criança e na criança o potencial criador pode revelar o temor de enfrentar mudanças que ele próprio não teve coragem de empreitar. Reconhecê-la como criadora competente do futuro que ela viverá, nos possibilita pensar, talvez, um mundo mais solidário, uma vez que os valores da criança estão na vida e não nos bens materiais. Mas isso envolve também os adultos que a cercam. Envolve compreender que a criança vive a vida no momento presente, não faz experimentos para vivê-la futuramente, por isso o que lhe for retirado agora lhe será retirado no viver presente em que ela se põe e se faz. Devemos reconhecer a legitimidade de seu brincar, não porque assegurado por leis – geralmente letra morta –, mas por que este fazer é parte dela e a constitui.

Solicitar e defender um olhar sobre a criança, que não a diminua pelo seu desejo de brincar, que a reconheça em sua inteireza humana, solícita do respeito que lhe é devido, não se faz indicativo de abdicação à educação, sem a qual o ser humano não sobrevive. Faz-se antes, desafio de se envolver na educação, com o respeito e o amor que lhe devem ser próprios, devido à fragilidade da própria vida que nesse processo se envolve.

RESUMO: Propusemo-nos uma reflexão sobre a infância e não o pudemos fazer separadamente do brincar, que lhe é próprio. A problemática que se coloca ao diálogo travado com os teóricos, que se voltaram à criança, leva-nos a encontrá-la em sua pequenez. Não será ouvida e nem levada em conta a sua elaboração de pensamento e seus desejos, pois se estima que ainda venha a ser alguém – isso quando crescer. Impingem-lhe, então, padrões adultocêntricos. Atribuem-lhe e inculcam-lhe um sonho que não é dela: ser adulto. Destinam-na ao consumo e reconhecem-na inútil e improdutiva, pois lhe desprezam a capacidade criadora de fazer o novo emergir, a curiosidade que possibilita seu conhecer e a gratuidade em se relacionar e ser solidária. Há o predomínio, entre os que se ocupam de sua educação, do paradigma de que o grande é que tem

valor. Caberá ao educador não ignorar a problemática que envolve a infância. Isso o compromete com a defesa da possibilidade da criança vivê-la, o que implica em assumir a presença do lúdico e também, assumir com as crianças a possibilidade de sonhar o que não ousamos, ou já esquecemos que ousamos sonhar um dia.

Palavras-chave: infância, curiosidade, ludicidade

ABSTRACT: We proposed ourselves a reflection about the childhood and we could not do so separately from playing, which is proper from them. The issue that arises when dialoguing with theorists, who have turned themselves to the child, leads us to find one in his/her littleness. It will not be heard or taken into account his/her thought elaboration or wishes, because it is estimated that he/she will still be someone – when growing up. Hence, adultcentrism patterns are impinged at them. It is assigned and inculcated a dream that is not his/hers: to be an adult. He/she is driven to consumption and recognised as useless and unproductive because his/her creative capacity to make the new emerge, his/her curiosity that allows the knowledge and gratuitousness on relating and being supportive are despised. There is predominance, among the ones who deal with his/her education, of the paradigm that the big is the one who has value. It will be the educator's role to not ignore the issue involving childhood. This commits the educator to the defense of the possibility of children experiencing it, which imply assuming the presence of the playful and also assume with the children the possibility to dream what we do not dare, or we have already forgotten that we dared to dream one day.

Keywords: childhood, curiosity, ludicity

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª edição. RJ: LTC, 2006.
- DALLARI, D. de A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. SP: Summus, 1986.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 7ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1989. pp. 53-89.
- MATURANA, H. R. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. Brincar: o caminho desdenhado. In: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- RAMOS, G. **Vidas secas**. SP: Record, 2000
- VERDEN-ZÖLLER, G. O brincar na relação materno-infantil. In: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

RECEBIDO EM DEZEMBRO DE 2014
APROVADO EM MARÇO DE 2015

Crianças e Adolescentes e o Direito de não Violência Sexual: Conceitos, Políticas Públicas e Legislação

Children and Adolescents and the Right Non- Sexual Violence: Concepts, Public Policies and Legislation

Marilene Maria Aquino Castro de Barros

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História. E-mail: lindaobidos@hotmail.com

Genylton Odilon Rego da Rocha

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e Enfermagem (Mestrado). E-mail: genylton@gmail.com

Introdução

O objetivo deste artigo, com base em pesquisas bibliográficas, visa abordar o aspecto histórico do fenômeno da violência em todas as suas formas, com destaque para a violência sexual contra crianças e adolescentes no contexto brasileiro, visando conhecermos e compreendermos a complexidade deste no sentido de nos tornarmos sujeitos empoderados no combate ao problema. Para entendermos com mais clareza sobre o problema em questão, nos propusemos fazer uma abordagem do conceito de violência no sentido amplo a partir do pensamento de alguns autores que pesquisam sobre o tema.

O problema de pesquisa deste trabalho está direcionado para a necessidade dos sujeitos afetos a violência sexual contra crianças e adolescentes, tornarem-se informados, conhecedores e atuantes no enfrentamento ao fenômeno em discussão, sobretudo, os profissionais da educação, posto que a escola é um espaço por excelência para o forjamento do protagonismo infanto-juvenil, objetivando contribuir para que as crianças e os adolescentes construam uma cidadania politizada sobre seus direitos enquanto sujeitos sociais.

Nesse sentido, apresentamos alguns dos tipos de violência existente no contexto da nossa sociedade, os quais sejam: física, institucional, intrafamiliar, moral, psicológica, sexual. Todas essas formas de violência são em sua essência práticas de violação da dignidade física e moral de crianças e adolescente, as quais precisam continuamente ser enfrentadas pelos órgãos governamentais e não governamentais e pessoas afetadas ao fenômeno.

Posteriormente, é feita uma abordagem sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes, enfocando os seguintes tipos: intrafamiliar, extrafamiliar e exploração sexual comercial. E logo após, brevemente, é feita uma incursão nas políticas públicas e Legislação como instrumentos de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescente na garantia da seguridade e legitimação de seus direitos.

A metodologia de pesquisa utilizada para a construção deste artigo ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica e documental, onde nos apoiamos para organizar as discussões em torno da diversidade de conceitos acerca da violência sexual contra crianças e adolescentes, assim como, nos informarmos sobre as políticas públicas existentes em defesa do combate ao problema e as leis pertinentes a garantia de direitos aos púberes. Como resultado da pesquisa, primamos por contribuir para o fortalecimento das redes de proteção no enfrentamento da violência sexual e, assim, termos maior e melhor conhecimento de como nos articulamos e agirmos no contexto dessa seara tão perversa contra a vida de crianças e adolescentes.

Este artigo é resultado das reflexões que ora estamos fazendo sobre o fenômeno em questão no contexto de uma pesquisa em andamento para fins de construção da tese de doutoramento – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Pará, a qual tem como título provisório: “A participação da escola no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes em municípios impactados por grandes projetos minero-metalúrgicos: um estudo de caso em Juruti(PA)”.

Conceituando violência e conhecendo suas múltiplas faces

Conforme o pensamento de Ferreira e Azambuja (2011), cenas de violência fazem parte do cotidiano de toda e qualquer pessoa. São cenas que

geram medo e que exigem medidas significativas de enfrentamento do problema. Também, o fenômeno da violência não é um fato novo, mesmo que sejam relativamente recentes as pesquisas e os estudos voltados a conhecer suas causas e consequências. Ainda, de acordo com as autoras, alguns segmentos sociais são mais vulneráveis às diversas formas de violência, dentre os quais destacam-se crianças, mulheres e idosos. Estes segmentos são vítimas de diversos tipos de violência, onde os abusadores costumam ser pessoas da família ou das relações domésticas da vítima.

De acordo com Rocha (2010),

A violência é um fenômeno social que assume diferentes contornos, em cada sociedade e em cada época histórica. Do ponto de vista socio-histórico, podemos afirmar que a violência está presente em toda a experiência da humanidade, com seu registro em vários documentos da Antiguidade. Inclusive a violência é lembrada no mito de origem contido na narrativa bíblica em forma de disputa fratricida entre Caim e Abel. (ROCHA, 2010, p. 78)

Bandeira e Mattioli (2010), ao fazerem uma reflexão sobre o fenômeno da violência no Brasil, dizem que,

Em sociedades como a Brasileira – em que a desigualdade social é berrante, em que perduram as iniquidades econômicas e sociais desde a sua formação, em que se perduram os preconceitos de raça e gênero com a marginalização dos pobres, em que o Estado tem sua ação pautada pela visão punitiva e autoritária materializada na repressão policial, principalmente contra a classe economicamente menos favorecida -, a violência social e estrutural é extremamente elevada. Este último tipo de violência incide sobre as condições de vida das crianças e adolescentes a partir de decisões histórico-econômicas e sociais, tornando vulneráveis suas possibilidades de desenvolvimento. (BANDEIRA e MATTIOLI, 2010, p. 93)

Ainda de acordo tais autoras (2010), apropriando-se dos apontamentos de Adorno (1988), o fenômeno da violência não pode ser pensado sem se fazer uma referência às estruturas sociais e ao sujeito que a sustentam enquanto experiência social, porque a violência expressa tanto as relações entre as classes como as relações interpessoais, isto é, as relações entre pais e filhos, adultos e crianças, homens e mulheres, profissionais de categorias diferentes e assim por diante.

Peres (2008), por seu turno diz que,

O conceito de violência, em nossos dias, é ambíguo; não existe uma violência, mas uma multiplicidade de manifestações de atos violentos, cujas significações

devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro. As formas de manifestação, as representações e as abordagem teórica a respeito da violência modificam-se com as transformações sociais e históricas pelas quais passa nossa sociedade, bem como o modo como essa sociedade se relaciona com a violência, através de seu controle e proibições por meio da lei. [...] Aspectos históricos e culturais na concepção de violência [...] indica que a própria história da sociedade brasileira sempre foi permeada por diferentes práticas de violência. (PERES, 2008, p. 115 e 117)

Etimologicamente a palavra violência, derivada do latim *violentia*, significa “veemência”, “impetuosidade”. Porém na sua origem está relacionada com o termo “violação”. Segundo Coelho (2010, p. 11), “a violência está presente em nossa sociedade, seja nas ruas, dentro das casas, nas escolas, nas empresas, instituições, nos meios de comunicação” e, os significados e formas em que a violência se manifesta na vida de todos nós, são inúmeros, como por exemplo: física, institucional, intrafamiliar, moral, psicológica, sexual, entre outras formas.

Objetivando contextualizar os tipos de violência citados, faço um breve ponto de conceituação de seus significados:

- **Violência física:** entende-se como sendo o emprego de força contra a criança, de forma não acidental, causando-lhe danos ou ferimentos, sendo perpetrada por pais ou responsáveis. Esse tipo de violência carrega em si a noção de poder e controle, em que uma pessoa mais velha, mais forte ou mais influente tenta obter o que deseja por meio da tortura, terror ou dor. (GUERRA, 1998); (ASSIS e DESLANDES, 2004).

Marcão e Gentil (2011), nos dizem que a violência física refere-se à violência chamada real. Consiste no meio físico aplicado sobre a pessoa da vítima. Trata-se da espécie de violência a que o direito romano chamava de *vis corporalis*, termo latino que significa força. Caracteriza-se a violência real não apenas nas situações em que se verificam lesões corporais, mas sempre que é empregada força física para contrapor-se à resistência da vítima, cerceando-lhe a liberdade de agir, segundo a sua vontade.

- **Violência institucional:** De maneira geral é o tipo de violência motivada por desigualdades (de gênero, étnico-raciais, econômicas etc.), predominante em diferentes sociedades. Essas desigualdades se formalizam e institucionalizam nas diferentes organizações privadas e aparelhos estatais, como também nos diferentes grupos que constituem essas sociedades.

Conforme o Ministério da Saúde (2008), violência institucional é aquela exercida nos/pelos próprios serviços públicos, por ação ou omissão. Pode incluir desde a dimensão mais ampla da falta de acesso à má qualidade dos serviços. Abrange abusos cometidos em virtude das relações de poder desiguais entre usuários e profissionais dentro das instituições, até por uma noção mais restrita de dano físico intencional. Esta violência pode ser identificada de várias formas, como por exemplo:

- peregrinação por diversos serviços até receber atendimento;
- falta de escuta e tempo para a clientela;
- frieza, rispidez, falta de atenção, negligência;
- maus-tratos dos profissionais para com os usuários, motivados por discriminação, abrangendo questões de raça, idade, opção sexual, gênero, deficiência física, doença mental;
- desqualificação do saber prático, da experiência de vida, diante do saber científico.

• **Violência intrafamiliar:** Amaral e Mattioli (2010), ao arguirem sobre esse tipo de violência, primeiramente refletem sobre a terminologia “violência doméstica”, que para as autoras tem sido usada para definir atos violentos acontecidos no seio familiar. A palavra “doméstica” está relacionada ao meio familiar, aquilo que é rotineiro. O termo sugere, ainda, que esse tipo de violência se manifesta num lugar restrito e que os acontecimentos e segredos estão guardados sob o pacto do silêncio. Já o termo “violência familiar”, possibilita que este fato seja visto para além do íntimo, para além do restrito, alcançando o público, mobilizando, assim, políticas e ações de enfrentamento.

O Ministério da Saúde (2008), por sua vez nos informa que a violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. Também argumenta que a prevalência significativa da violência intrafamiliar constitui sério problema de saúde, grave obstáculo para o desenvolvimento social e econômico e uma flagrante violação aos direitos humanos. A violência

intrafamiliar toma a forma de maus-tratos físicos, psicológicos, sexuais, econômicos ou patrimoniais.

- **Violência moral:** Segundo Rita Laura Segato (2010), a violência moral pode ser definida como tudo aquilo que envolve uma agressão emocional, ainda que não seja de forma consciente ou deliberada. Podendo citar como exemplo os atos violentos tais como a ridicularização, a coação moral, a intimidação, a condenação da sexualidade, a desvalorização da pessoa, de sua personalidade e traços psicológicos, do seu corpo e do seu trabalho.

- **Violência psicológica:** De conformidade com o Ministério da Saúde (2008), este tipo de violência é toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui: insultos constantes; humilhação; desvalorização; chantagem; isolamento de amigos e familiares; ridicularização; rechaço; manipulação afetiva; exploração; negligência (atos de omissão a cuidados e proteção contra agravos evitáveis como situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros); ameaças; privação arbitrária da liberdade (impedimento de trabalhar, estudar, cuidar da aparência pessoal, gerenciar o próprio dinheiro, brincar, etc.).

Peres (2008) contribui com esse entendimento dizendo que a violência psicológica, sobretudo contra crianças e adolescentes, é uma ação que impede significativamente seu pleno desenvolvimento psicossocial. É uma interferência negativa do adulto (ou pessoa mais velha) sobre a competência social da criança, produzindo um padrão de comportamento destrutivo. Segundo este autor, as formas mais praticadas de abuso psicológico são: rejeitar, isolar, aterrorizar, ignorar, corromper e produzir expectativas irreais ou extremadas exigências.

De acordo com o Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes (2002), entende-se por violência psicológica um conjunto de atitudes, palavras e ações para envergonhar, censurar e pressionar a criança de modo permanente. Ela ocorre quando xingamos, rejeitamos, isolamos, aterrorizamos, exigimos demais das crianças e dos adolescentes, ou mesmo, ao utilizarmos para atender a necessidade dos adultos. Apesar de ser extremamente frequente, essa modalidade de violência é uma das mais difíceis de serem identificadas e podem trazer graves danos ao desenvolvimento emocional, físico, sexual e social da criança.

- **Violência sexual:** Conforme o que está expresso no Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes (2002), a violência sexual consiste não só a uma violação à liberdade sexual do outro, mas também numa violação dos direitos humanos da criança e do adolescente. É praticada sem o consentimento da pessoa vitimizada. Quando cometida contra criança, constitui crime ainda mais grave. Pode ser classificada como intrafamiliar, extrafamiliar e exploração comercial sexual.

Violência sexual contra crianças e adolescentes: intrafamiliar, extrafamiliar e exploração sexual comercial

Nos apontamentos do Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes (2002), a violência sexual intrafamiliar também é chamada de abuso intrafamiliar incestuoso, a qual também pode ser denominada de violência sexual doméstica ou incestogênica (CRAMI – Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância, 2009). Segundo esta Instituição, violência sexual doméstica ou incestogênica, é qualquer contato abertamente sexual praticado por pessoas que tenham com a criança ou o adolescente uma relação de consanguinidade, responsabilidade ou afetividade. Esta definição incluiria pai ou padrasto, mãe ou madrasta, irmãs ou meios-irmãos, tios, avós, parentes ou pessoa que tem proximidade com a vítima e é de sua confiança.

Ainda conforme o CRAMI (2009) utilizando-se do pensamento de Azevedo e Guerra (1998), o agressor incestuoso é tipicamente um agressor sexual situacional que não tem uma verdadeira preferência sexual por crianças, mas acaba se envolvendo com elas por várias razões (insegurança, fugir do stress, oportunidade, curiosidade, vingança, etc.) e, a relação de poder, dominação e opressão é o que move este agressor. Este difere-se do agressor sexual preferencial ou pedófilo que tem a criança e o adolescente como objeto sexual escolhido.

No que diz respeito à violência sexual extrafamiliar, no entendimento do Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes (2002), é um tipo de abuso que ocorre fora do âmbito familiar. Porém,

Também aqui, o abusador é, na maioria das vezes, alguém que a criança conhece e em quem confia: vizinhos ou amigos da família, educadores, responsáveis por atividades de lazer, médicos, psicólogos e psicanalistas, padres e pastores. Eventualmente, o autor da agressão pode ser uma pessoa totalmente desconhecida. Os exemplos são os casos de estupro em locais públicos. (Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes (2002), p. 37)

Por seu turno Cesar e Leal (1998) corroboram de que a exploração sexual é um fenômeno que precisa ser conhecido, entendido, negado e combatido, embora ele seja forjado numa rede complexa de forças e poderes que subjuguem muitas crianças e adolescentes a viver uma realidade sub-humana, triste e castradora de seus direitos cidadãos. Leal e Cesar (1998), assim definem tal fenômeno:

A exploração sexual se define como uma violência contra crianças e adolescentes que se contextualiza em função da cultura (do uso do corpo), do padrão ético e legal, do trabalho e do mercado. Operacionalmente a exploração sexual se traduz em múltiplas e variadas situações que permitem visualizar as relações nelas imbricadas e as dimensões que a contextualizam. A exploração sexual de crianças e adolescentes é uma relação de poder e de sexualidade, mercantilizada, que visa a obtenção de proveito dos adultos, que causa danos biopsicossociais aos explorados que são pessoas em processo de desenvolvimento. Implica o envolvimento de crianças e adolescentes em práticas sexuais, através do comércio de seus corpos, por meios coercitivos ou persuasivos, o que configura uma transgressão legal e a violação de direitos e liberdades individuais da população infanto-juvenil. (LEAL; CESAR, 1998, p. 72-73)

Vicente de Paula Faleiros (1998), por sua vez, diz que,

A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes não se configura, em geral, como uma relação individual de um agressor ou explorador. Ela se constitui em rede, na busca de clientes para um mercado do corpo, sem a opção de quem é usado, na busca do lucro, com a sedução do prazer. Ela desconstrói e destrói as relações de proteção, de direito e aprendizagem da autonomia, pela intermediação do corpo e mercantilização da infância. O corpo da criança e do adolescente se transforma em valor de uso e em valor de troca em âmbito nacional ou internacional (FALEIROS, 1998, p. 12).

Nos apontamentos de Baiarl e Almendra (2014), não devemos tratar a violência apenas atacando e combatendo a violência. Devemos atacá-la combatendo o medo e dando visibilidade a ele, potencializando o medo para respostas propositivas e coletivas. Este é um caminho a ser percorrido. Isto

significa criar respostas e soluções em todos os âmbitos da vida social, não permitindo que o medo e a paralisia social alimentem as diferentes manifestações de violência. Para tanto, faz-se necessário o fortalecimento das pessoas, grupos e comunidades, por meio de soluções efetivas que permitam recuperar a credibilidade nos instrumentos legais e coletivos, objetivando devolver à maioria da população aquilo que sempre lhe foi negado: vida digna.

O fenômeno da violência precisa ser enfrentado por que, segundo Adorno (1988) observado por Guerra (2011), é simultaneamente a negação de valores considerados universais: a liberdade, a igualdade, a vida. Se entendermos que a liberdade é fundamentalmente capacidade, vontade, determinação e direito 'natural' do homem, conforme interpretação da filosofia política clássica, a violência na condição de sujeição e de coisificação é uma permanente ameaça à vida pela constante alusão à morte, ao fim, à supressão, à anulação.

Como já observamos em parágrafos anteriores a população de crianças e adolescentes, sobretudo, àquela pertencente à classe economicamente e socialmente marginalizada, vive em permanente estado de toda sorte de violência cruel, dentre as quais está à violência sexual nas suas mais diversas formas. Essa prática de violência, assim como as demais, precisa ser combatida, desvelando a cultura do medo e do silêncio, tornando visível aos nossos sentidos a urgência de nos unirmos para o fortalecimento do enfrentamento deste fenômeno.

Landini (2011) diz que a violência sexual contra crianças e adolescentes é, talvez uma das formas de violência mais difíceis de serem identificadas, por conta, em especial, do pacto de silêncio que envolve agressores e vítimas. Por isso, faz-se necessário forjarmos a existência de diversos espaços de enfrentamento do problema e, para tanto, é fundamental que nos arvoremos dos conhecimentos básicos de tudo aquilo que envolve o fenômeno em questão para que, então, possamos planejar e praticar ações de prevenção no combate a essa forma de violência.

Segundo Leite (2011) no final do século XX a infância tornou-se uma questão candente para o Estado e para as políticas não governamentais, para o planejamento econômico e sanitário, para legisladores, psicólogos, educadores e antropólogos, para a criminologia e para a comunicação de massa. Para a autora, desde a nossa própria infância, quando se acreditava na inocência

de diferentes graus de infância - relativos à vida e à camada econômica social dos adultos circunstantes, que poderiam ser a família consanguínea ou não, ou a instituições de proteção e repressão -, ela ganhou uma autonomia da família, substituindo-a parcial ou completamente pela faixa etária (a turma ou o bando), ao ser atraída da casa para a rua, por força da luta pela sobrevivência nas grandes cidades, do encontro com a marginalidade social e com a morte prematura por desnutrição ou por violência.

Também é sabido, nos apontamentos de Leite (2011, p. 21), que além de toda sorte de violência e de não serem foco de atenção especial, “as crianças eram duplamente mudas, não eram percebidas e nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava”. Nesse período da história e, muito antes dele, a infância e a adolescência eram tratadas tão somente como uma fase biológica da vida, não havendo a visão de que estas categorias são uma construção cultural e histórica.

No entendimento de Lajolo (2011, p. 229) as palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala, construída a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa, falar dizer. A partir do entendimento que se tem da etimologia da palavra, por um longo período da história a criança foi tratada com um ser sem direito de voz e vez no contexto da nossa sociedade, o que a fez invisível enquanto pessoa histórica e cultural, tendo sua fala silenciada enquanto alguém que sente, que ama, que chora, que tem necessidades de viver e conviver dignamente com seus pares.

Sob essa ideia Fonseca e Faria (2012) se pronunciam:

A criança ser peculiar pela sua alteridade e ser social pela sensação de pertença a determinado grupo, é construtora de cultura e reflete marcas de sua geração e de seu contexto socioeconômico e histórico, a partir do imaginário por ela criado e vivido como real. Seu modo de agir, ou seja, sua ação deve ser entendida como a capacidade de explorar e se colocar plenamente no espaço/lugar, ressignificando-o continuamente. Dessa forma as atitudes adotadas pelas crianças no seu cotidiano representam sentimentos e são plenos de significados. O medo e a insegurança, ou mesmo a coragem e a ousadia, são dimensões refletidas nas ações da criança como ator social que age com competência considerando o lugar social que representa. (FONSECA e FARIA, 2012, p. 293)

À luz dessa perspectiva, ou seja, de que a criança e o adolescente são ser social e de direitos, que precisam ser protegidos e respeitados, que não podem viver em estado de todo tipo de violência, “foi que a cidadania da criança e do adolescente foi incorporada na agenda dos atores políticos e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição de 1988”. (FALEIROS, 2011, P. 35).

Faleiros (2011) assim reporta essa questão,

A partir das lutas e pressões sociais, e dentro das correlações de forças possíveis, em 1986, o Congresso Nacional funciona também como Assembleia Constituinte. As forças conservadoras e os militares haviam vetado a convocação de uma assembleia constituinte exclusiva. O debate constituinte, no entanto, mobiliza tanto os lobbies de conservadores e de grandes empresas, como as organizações populares. Os direitos da criança são colocados em evidência por inúmeras organizações, destacando-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, entidades de direitos humanos, ONGs, que apresentam emendas para a defesa dos direitos da criança e do adolescente, que refletem também as discussões internacionais, consubstanciadas nas Regras de Beijing (1985), nas Diretrizes de Riad (1988) e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. (FALEIROS, 2011, P. 74 – 75)

Política pública e Legislação: instrumentos de enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescente

No que diz respeito às políticas públicas, fazemos referência neste artigo ao Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil, elaborado em junho de 2000, por considerarmos sê-lo um documento que tornou-se referência para a sociedade civil organizada e para as esferas Federal, Estadual e Municipal no enfrentamento ao problema em discussão.

No Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil (2000), que tem como objetivo estabelecer um conjunto de ações articuladas que permitam a intervenção técnica, política e financeira para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, é estruturado em seis eixos estratégicos e cada um define os objetivos, as ações, os prazos e as parcerias pertinentes. Os eixos são: Análise da situação; Mobilização e articulação; Defesa e responsabilização; Atendimento; Prevenção; Protagonismo juvenil.

No tocante à Legislação, a partir das reflexões supracitadas, de forma mais específica, nos posicionamos nas discussões pertinentes à violência sexual contra crianças e adolescentes. Conforme Landini (2011) no início do século XX, os crimes sexuais eram julgados com base no Código Penal Republicano de 1890, o qual vigorou até 1940. Embora não existindo um capítulo específico sobre violência sexual contra *crianças e adolescentes, tais crimes podem ser reconhecidos no capítulo sob o Título XIII – dos crimes contra a segurança da honra e honestidade das famílias e do ultraje público ao pudor – os quais de alguma forma fazem menção à criança e ao adolescente (LANDINI, 2011, P. 16). Vejamos:*

Artigo 266: atentar contra o pudor de pessoa de um outro sexo;

Parágrafo único – corromper pessoa de menos idade.

Artigo 267: deflorar mulher de menos idade, empregando sedução, engano ou fraude;

Artigo 272: presume-se cometido com violência qualquer dos crimes especificados nestes e no capítulo precedente, sempre que a pessoa ofendida for menor de 16 anos;

Artigo 273: estabelece que as penas para os crimes sexuais serão aplicados com o aumento da quarta parte:

Se for ascendente, irmão ou cunhado da pessoa ofendida;

Se for tutor, curador, encarregado da sua educação ou guarda, ou por qualquer outro título tiver autoridade sobre ela.

No ano de 1940 foi aprovado um novo Código Penal Republicano o qual continua em vigor até os dias atuais, contendo várias mudanças importantes no que se relaciona ao trato dos crimes sexuais. Porém, antes de observarmos tais mudanças, nos atentemos para o que, inicialmente, a Lei em tela imperatiza quanto aos crimes sexuais definidos sob o Título VI – Dos crimes contra os costumes. Neste Título destaco o Capítulo II intitulado – Da sedução e da corrupção de menores, o qual diz que:

Sedução - Artigo 217: Seduzir mulher virgem, menor de dezoito anos e menor de quatorze, e ter com ela conjunção carnal, aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança;

Corrupção de menores – Artigo 218: corromper ou facilitar a corrupção de pessoa maior de quatorze e menor de dezoito anos, com ela praticando ato de libidinagem, ou induzindo-a a praticá-lo ou presenciá-lo.

No ano de 2009, o Código Penal Brasileiro foi modificado pela Lei n. 12.015. Onde o título do Capítulo VI que tratava “Dos crimes contra os cos-

tumes”, passou a ser denominado de “Dos crimes contra a dignidade sexual”. O Capítulo II, antes ditado como “Da sedução e da corrupção de menores”, ganhou a denominação de “Dos crimes sexuais contra vulneráveis”. Este Capítulo passa a dizer respeito não somente à violação da dignidade física de menores, mas à todas os menores que, por enfermidade ou deficiência mental, não possuem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência.

É importante dizer que desde o início do século XX, a criança já havia sido reconhecida pela Liga das Nações, por meio da Declaração de Genebra, como sujeitos de direito e, tendo como base essa Declaração e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), em 1959 a ONU – Organização das Nações Unidas – aprovou a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Aproximadamente três décadas após a aprovação da Declaração de 1959, a ONU aprovou a Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, especificando temas como o da violência e do trabalho infantil. E Nesse mesmo íterim, no Brasil as discussões e as lutas pelos direitos sociais da população infanto-juvenil culminaram na aprovação de dois marcos legais de significativa importância na luta contra a violência sexual, os quais sejam: Artigo 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – de 1990.

O Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 dita o seguinte imperativo:

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 à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

(...)

§ 4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

Em relação aos imperativos constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente, fazemos os seguintes destaques:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos das crianças.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo

na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Recentemente, a Presidência da República sancionou a Lei Nº 12.978, de 21 de maio de 2014, que altera o nome jurídico do art. 218-B do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e acrescenta inciso ao art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para classificar como hediondo o crime de favorecimento da prostituição ou de outra forma de exploração sexual de criança ou adolescente ou de vulnerável.

Conclusão

Observamos que a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos é uma conquista recente na sociedade brasileira, porém, notamos também, que a sociedade, a família e o Estado continuam lutando em direção à efetivação de fato de todas as garantias desses direitos que os púberes precisam para ter um crescimento e desenvolvimento saudáveis e dignos no contexto social do qual fazem parte. Dentro desses direitos estão seus direitos sexuais. Isto significa dizer que as crianças e os adolescentes por serem cidadãos de direitos, têm o direito de dizer não a toda forma de abuso e exploração sexual, seja intrafamiliar, extrafamiliar, institucional e comercial.

A partir de pesquisas realizadas em sites de Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras, percebemos que apesar da temática da violência sexual contra crianças e adolescentes estar em profusão, são poucas as pesquisas na área da educação que têm a escola como local ou objeto de estudo envolvendo tal temática, e sendo a escola um espaço por excelência de forjamento de cidadania é pertinente refletirmos sobre as possibilidades significativas de contribuirmos para o empoderamento dos sujeitos que fazem parte da escola no sentido de rompermos com a cultura de qualquer tipo de violência contra crianças e adolescentes, sobretudo, a violência sexual. Para isso, necessário se faz nos informarmos e termos conhecimentos sobre o fenômeno da violência sexual, seus fatores, causas e consequências, assim como, sabermos quais os caminhos que podemos galgar no enfrentamento do problema, para que então, sejamos sujeitos ativos no fortalecimento e luta da rede de proteção à vida das crianças e adolescentes.

Esta é uma luta que não deve parar, as ações públicas precisam ser constantes e o fortalecimento da rede de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes é fato necessário, posto que este é um fenômeno multicausal, complexo e de raízes históricas profundas. Também é um problema envolvido, muitas vezes, pela cultura da impunidade dos agressores, devido entre outras causas, ser alimentada pelo complô do silêncio. A criança e o adolescente têm o direito de não ter seu corpo profanado e nem sua integridade moral, afetiva, emocional e psicológica fissurada pelas talhas frias da violência sexual. Esta é uma prática perversa que precisa ser enfrentada por não consentir que a criança e o adolescente reconheçam e desfrutem de suas sensações e desejos criando obstáculos ao seu amadurecimento e impedindo sua autonomia em direção ao exercício dos seus direitos sexuais.

RESUMO: O presente artigo objetiva discutir sobre o acontecimento da violência, suas múltiplas formas e conceituações, observando, especialmente, nesse contexto, a violência sexual contra crianças e adolescente, sobretudo, a exploração sexual comercial. Para tanto, necessário se faz, conhecer e refletir sobre as políticas públicas e as legislações pertinentes à questão. Com isto, pretendemos contribuir para o empoderamento dos sujeitos no combate e ao enfrentamento do fenômeno da violência sexual contra a população infanto-juvenil, a fim de fortalecer a luta pela garantia de direitos que estes sujeitos possuem.

Palavras-chave: Violência Sexual; Crianças e Adolescentes; Políticas Públicas; Legislação

ABSTRACT: This paper objective to discuss the event of violence, its various forms and conceptualizations, observing, especially, in this context, sexual violence against children and adolescents, especially commercial sexual exploration. Therefore, it becomes necessary to know and reflect on public policy and relevant legislation to the issue. With this, we intend to contribute to the empowerment of people in combat and the confrontation of the phenomenon of sexual violence against children and adolescents in order to strengthen the fight to rights guarantee that these people have.

Keywords: Sexual Violence; Children and Adolescents; Public Policies; Legislation

Referências

AMARAL, L.R.O.G.do.; MATTIOLI, O, C. Família e violência intrafamiliar contra a criança. In.: MATTIOLI, O.C.; ARAÚJO, M. de F.; RESENDE, V. da R. (Coords). **A produção da violência na família e nas relações de gênero:** estudos e pesquisas. 1 ed. – Curitiba: Editora CRV, 2010.

ASSIS, S. G. e DESLANDES, S. F. Abuso físico em diferentes contextos de socialização infanto-juvenil. In.: LIMA, C. A. (Coord.) et al. **Violência faz mal a saúde:** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BAIERL, L.F.; ALMENDRA, C. A. C. **A dinâmica perversa do medo e da violência urbana**. Revista Quadrimestral de Serviço Social. Ano XXIII – nº 70 – Julho de 2002. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BANDEIRA, N. e MATTIOLI, O. C. A família e a produção da violência doméstica contra crianças e adolescentes. In.: MATTIOLI, O.C.; ARAÚJO, M. de F.; RESENDE, V. da R. (Coords). **A produção da violência na família e nas relações de gênero**: estudos e pesquisas. 1 ed. – Curitiba: Editora CRV, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2014.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

BRASIL. Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto/Juvenil. 3. Ed. Brasília: SEDH/DCA, 2002.

BRASIL. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde, 2008. Disponível em: http://www.bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2014.

BRASIL. Lei Nº 12.978, de 21 de maio de 2014. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. Brasília, 21 de maio de 2014; 193º da Independência e 126º da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12978.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2014.

COELHO, Heid Miriam Bertolucci. As faces da violência na construção da subjetividade contemporânea. In.: MATTIOLI, O.C.; ARAÚJO, M. de F.; RESENDE, V. da R. (Coords). **A produção da violência na família e nas relações de gênero**: estudos e pesquisas. 1 ed. – Curitiba: Editora CRV, 2010.

CRAMI. **Abuso sexual doméstico**: atendimento às vítimas e responsabilização do agressor/ organização CRAMI – Centro Regional aos Maus-tratos na Infância. 3 ed – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNICEF, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In.: LEAL, Maria de Fátima P. e CÉSAR, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças adolescentes**. Brasília: CECRIA, 1998

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In.: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Maria Helena Mariante e AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. Introdução. In: FERREIRA, Maria Helena Mariante e AZAMBUJA, Maria Regina Fay de [et al]. **Violência sexual contra crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena e. Práticas corporais infantis e currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. In.: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias do corpo. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

GUERRA, V. N. A. **Violência de pais contra filhos**: a tragédia revisitada. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIA ESCOLAR: **métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**/ Benedito Rodrigues dos Santos... et AL, Rita Ippólito: Coordenação Técnica 2. Ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In.: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LANDINI, Tatiana Savoia. **O professor diante da violência sexual**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Maria de Fátima P. e CÉSAR, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças adolescentes**. Brasília: CECRIA, 1998.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In.: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARCÃO, Renato; GENTIL, Plínio. **Crimes contra a dignidade sexual**: comentários ao título VI do Código Penal. São Paulo: Saraiva, 2011.

PERES, E. L. Da violência estrutural à violência doméstica contra crianças e adolescentes: aspectos conceituais. In.: SILVA, P. V. B.; LOPES, J. E.; CARVALHO, A. (Orgs.). **Por uma escola que protege**: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Ponta Grossa, Editora UEPG; Curitiba, Cátedra UNESCO de Cultura da Paz UFPR, 2008.

ROCHA, L. F. A Violência contra a mulher e a Lei Maria da Penha: alguns apontamentos. In.: MATTIOLI, O.C.; ARAÚJO, M. de F.; RESENDE, V. da R. (Coords). **A produção da violência na família e nas relações de gênero**: estudos e pesquisas. 1 ed. – Curitiba: Editora CRV, 2010.

SEGATO, R. L. Las Estructuras elementres de La violéencia: ensayos sobre gênero entre La antropologia, o psicoanalysis y los derechos humanos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes/Prometeo, In: LIMA, Fausto Rodrigues de; SANTOS, Claudiene (Coord.). **Violência doméstica**: vulnerabilidades e desafios na intervenção criminal e multidisciplinar. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.p. 147.

RECEBIDO EM FEVEREIRO DE 2015
APROVADO EM MAIO DE 2015

As Representações de Crianças e da Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil de Florianópolis/SC: Um Estudo A Partir Das Imagens Das Diretrizes Educacionais (2010)

The Representations Of Children And Ethnic Racial Diversity In Early Childhood Education Florianópolis / Sc: A Study From The Images Of Educational Guidelines (2010)

Thaís Regina de Carvalho

Doutoranda em Educação, Linha de pesquisa – Políticas educacionais, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB) da UFPR e NEAB/UDESC. E-mail: thatahrc@gmail.com

Ao decorrer dessa produção apresentaremos algumas análises a respeito das imagens do documento “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis/SC (2010)”. Através das mesmas almejamos realizar possíveis interpretações sobre as formas como a concepção de educação infantil estão dispostas, principalmente, no que se refere à diversidade étnico-racial; crianças e práticas. Baseados/as nos estudos sobre utilização de imagens, corroboramos com as contribuições de Joly (2010), as quais expõem a importância de,

Demonstrar que a imagem é de fato uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que nessa qualidade, distingue-se do mundo real e que por meio de signos particulares dele, propõe uma representação escolhida e necessariamente orientada; distinguir as principais ferramentas dessa linguagem e o que sua ausência ou sua presença significam; relativizar sua própria interpretação, ao mesmo tempo que se compreendem seus fundamentos: todas as garantias de liberdade intelectual que a análise pedagógica da imagem pode proporcionar. (JOLY, 2010, p. 48).

A partir dessa perspectiva, iniciamos nossos escritos relatando um breve histórico da educação infantil do município de Florianópolis/SC. Esta que foi criada no ano 1976 na Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social – SESAS com a oferta de pré-escola. Pesquisas apontam que desde o princípio a educação infantil do município teve suas responsabilidades direcionadas à educação. Esse cenário marca a trajetória da primeira etapa da educação básica da rede em relação ao panorama nacional, pois na maioria das localidades a educação das crianças de zero a seis anos esteve, por muito tempo, vinculada à saúde e a assistência social.

Em acordo com os estudos de Ostetto (2000), embora considerando a educação infantil enquanto um espaço de aprendizagens também permeava no município a questão da preparação para o ensino fundamental. Fato que, segundo Souza (2012) pode ser apontado como uma das dificuldades de consolidação das concepções do papel da educação infantil.

Sintetizando esse percurso, a criação da rede de educação infantil pública do município de Florianópolis/SC foi inicialmente pensada para as crianças de 4 a 6 anos, porém conforme a necessidade foi sendo expandida. Dentre possibilidades e limitações a mesma contava com currículo, objetivos, profissionais na sua maioria habilitados, sugestões de atividades, entre outros aspectos. Segundo Rocha (2010),

(...) não há dúvida de que em Florianópolis existem significativos diferenciais no que diz respeito à organização do sistema, ao grau de formação inicial e continuada dos profissionais e, principalmente, em relação ao nível de mobilização alcançado neste coletivo frente a algumas das principais questões e desafios teórico-práticos gerados nos espaços públicos de educação infantil. (ROCHA, 2010, p. 12).

Como observamos a oferta de educação das crianças pequenas na rede municipal conta com uma trajetória diferenciada, nessa direção as concepções de criança como sujeito de direitos, bem como da educação infantil enquanto espaços de cuidar e educar, no qual são vivenciadas múltiplas experiências, trocas, interações, além de serem (re)construídas identidades, identificações e autoestimas permeiam os documentos orientadores e as discussões sobre a primeira etapa da educação básica de Florianópolis/SC.

Seguindo as contribuições das análises sobre educação infantil e relações raciais (CAVALLEIRO, 2003; DIAS, 2007; OLIVEIRA, 2004; ROCHA, 2008,

TELLES, 2010; TRINIDAD, 2011; CARVALHO, 2013) o respeito e a valorização de todas as crianças, culturas e diversidades podem contribuir de maneira direta no processo de construção das autoestimas e identidades. Dessa forma, partindo do pressuposto que as crianças passam boa parte do tempo nas unidades educativas, consideramos o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial enquanto um dos componentes de uma educação infantil de qualidade. Segundo Dias (2011):

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige sim, que o professor assuma um compromisso ético e político, apesar de haver, nas propostas oficiais, recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, (...). (DIAS, 2011, p. 07).

Sendo assim, os diversos momentos que se propõem a discutir sobre as especificidades da primeira etapa da educação básica também podem abordar essas problematizações, seja através de estudos de textos, debates de propostas, assim como análises de imagens. Estas, que passam por processos de escolhas (produção e recepção), no qual os contextos históricos, culturais, políticos e sociais influenciam de maneira direta. Fatos que precisam ser considerados nos momentos de levantamento de hipóteses. Além disso,

As diferentes ideologias, onde quer que atuem, sempre tiveram na imagem fotográfica um poderoso instrumento para a veiculação das ideias e da consequente formação e manipulação da opinião pública, particularmente, a partir do momento em que os avanços tecnológicos da indústria gráfica possibilitaram a multiplicação massiva de imagens através dos meios de informação e divulgação. (KOSSOI, 2000, p. 20).

Focando nos documentos orientadores e demais imagens que circulam os ambientes das unidades educativas, cabe ressaltar a importância dos significados simbólicos dos componentes das imagens, além das formas como as imagens são utilizadas no tocante da conexão entre imagem e textos escritos. Em especial sobre a diversidade étnico-racial na educação infantil o documento “Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial” (2012) apresenta que:

Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração

condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades. (BRASIL, MEC, 2012, p. 21).

Seguindo essa perspectiva, ao longo dessa produção apresentaremos algumas interpretações referentes às imagens das “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis (2010)”, almejando compreender quais são as estratégias utilizadas para contemplar as questões referentes às representações das crianças, das práticas educativas e da diversidade étnico-racial.

Imagens: Utilizações, interpretações e possibilidades

A partir dos estudos sobre análise de imagens (AUMONT, 1993; KOSSOI, 2000; JOLY, 2010) torna-se relevante destacar a importância da realização do cruzamento de informações, das funções das imagens e dos processos de escolhas que permeiam a produção e recepção. Para Kossoi (2010), o trabalho com as imagens envolve um processo de exploração e decodificação.

(...) Equívocos ocorrem pela desinformação conceitual quanto aos fundamentos que regem a expressão fotográfica, o que os leva a estacionarem apenas no plano iconográfico, sem perceberem a ambiguidade das informações contidas nas representações fotográficas. Resulta de tal desconhecimento, ou despreparo, o emprego das imagens do passado apenas como “ilustrações” dos textos: o potencial do documento não é explorado, suas informações não são decodificadas, posto que, não raro, se encontram além da própria imagem. (KOSSOI, 2000, p. 20).

Além disso, o sujeito responsável por desenvolver o material não é neutro e atua conforme as suas experiências culturais e os diferentes contextos em que está inserido. Nesse sentido, indagações sobre as intenções (imagens encomendas ou não), formas e meios de circulação também podem contribuir para as análises, já que o estudo das imagens ultrapassa a concepção de apenas a apreciação de uma ilustração e passa a considera-las enquanto fontes.

Longe de ser um documento neutro, a fotografia cria novas formas de documentar a vida em sociedade. Mais que a palavra escrita, o desenho e a pintura, a pretensa objetividade da imagem fotográfica, veiculada nos jornais, não apenas informa o leitor – sobre datas, localização, nome de pessoas envolvidas nos acontecimentos – sobre as transformações de tempo curto, como também

cria verdades a partir de fantasias do imaginário quase sempre produzidas por frações da classe dominante. (BORGES, 2003, p. 69).

A respeito do processo de criação do fotógrafo Kossoi (2000) destaca a indissociabilidade entre os componentes de *ordem material* e os de *ordem imaterial*. Nas palavras do autor,

(...) componentes de *ordem material* que são os recursos técnicos, óticos, químicos ou eletrônicos, indispensáveis para a materialização da fotografia e, os de *ordem imaterial* que são os mentais e os culturais. Estes últimos se sobrepõem hierarquicamente aos primeiros e, com eles, se articulam na mente e nas ações do fotógrafo ao longo do complexo *processo de criação*. (KOSSOI, 2000, p. 27).

Portanto, as imagens, sejam elas fotografias, gravuras ou pinturas sempre terão alguma função e cabe a nós pesquisadores/as propormos interpretações possíveis¹ sobre determinados materiais.

Estudos também abordam que em meio aos percursos de levantamento de suposições e probabilidades é preciso considerar as evidências, ou seja, os comentários tem que estar condizentes com a imagem. Isso pode enriquecer as análises, caso contrário, se destacarmos, apenas, questões que não estão aparentes podemos prejudicar o estudo. Por isso, a relevância da qualidade das imagens que serão postas no trabalho, bem como o cuidado com as observações muito amplas e superficiais.

Conforme os estudos de Borges (2003) conhecer o modo como os documentos são produzidos é fundamental para a realização das possíveis interpretações. No que se refere ao documento que iremos discutir, o mesmo está subdividido em três partes. A primeira aborda os princípios das Diretrizes, a segunda apresenta as temáticas específicas (escritas por conferencistas) e a última são os relatos de experiências vivenciadas em seis creches e quatro núcleos de educação infantil. As Diretrizes Educacionais (2010) foram organizadas por uma estudiosa da área de educação infantil e conforme dados coletados por Carvalho (2013), as escolhas das imagens passaram por processos de debates entre as gestoras da Diretoria de Educação Infantil do município. Segundo Joly (2010) essas escolhas necessitam de um propósito,

¹ Enfatizaremos a concepção de interpretações possíveis, pois consideramos que não existem verdades absolutas e sim probabilidades e possibilidades. Além disso, compreendemos os movimentos e modificações dos diferentes contextos, por isso, a importância do cruzamento das informações.

já que sempre transmitirão uma mensagem e a partir das mesmas serão iniciadas as significações.

Outro ponto importante para a nossa discussão diz respeito à recepção das imagens. Com foco nas fotografias, Barthes (1964) relata sobre a condição de expectador. O autor destaca que a observação e interpretação englobam questões referentes a tempo e espaço. Nessa direção, ele coloca que analisar as fotografias envolve questionamentos e desconfianças, pois em muitos casos são construídos cenários, as pessoas posam, entre outros aspectos.

Ao estudar sobre as fotografias Barthes (1964) também trabalha com os conceitos da existência de um *studium* e um *puctum*. Ele caracteriza o *studium* da seguinte forma,

Reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores. O *studium* é uma espécie de educação (saber e polidez) que me permite encontrar o *Operator*², viver os intentos que fundam e animam suas práticas, mas vivê-las de certo modo ao contrário, segundo meu querer *Spectator*³. (BARTHES, 1964, p. 48).

Já o *puctum*: “(...) é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados. O *puctum* de uma foto é esse acaso que, nela me *punge* (mas também me mortifica, me fere).” (BARTHES, 1964, p. 46). Isto é, o *puctum* envolve aspectos pessoais e sentimentais, variando assim, a quantidade de *puctuns* para cada sujeito que observa. Seguindo esses pressupostos, Barthes (1964) trata sobre as diferenciações entre a pessoa que selecionou e a que observa essa seleção. Segundo o autor, “o *puctum* não leva em consideração a moral ou o bom gosto; o *puctum* pode ser mal educado.” (BARTHES, 1964, p. 71). Sendo assim, ele também pode ser compreendido como: “(...) uma espécie de extracampo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver (...).” (BARTHES, 1964, p. 89).

² Para Barthes (1964) o *Operator* pode ser identificado como o fotógrafo.

³ O mesmo autor define *Spectator* como o alvo do fotógrafo, o referente. “O *Spectator* somos todos nós, que compulsamos, nos jornais, nos livros, nos álbuns, nos arquivos, coleções de fotos.” (BARTHES, 1964, p. 20).

Em suma, o *studium* engloba uma análise intelectual e o *punctum* sentimentos e impressões pessoais sobre os fatos.

Diante dessas problematizações sobre as análises e recepções das fotografias, vale citar que,

(...) Cabe aos historiadores e especialistas no estudo das imagens, a tarefa de desmontagem de construções ideológicas materializadas em testemunhos fotográficos. Decifrar a *realidade interior* das representações fotográficas, seus significados ocultos, suas tramas, realidades e ficções, as finalidades para as quais foram produzidas é a tarefa fundamental a ser empreendida. (KOSSOI, 2000, p. 23).

Dessa forma, as mesmas imagens podem contar com diferentes interpretações, variando conforme os diversos grupos e as múltiplas intenções e intencionalidades.

Retomando o contexto das Diretrizes Educacionais (2010), embora tenha contado com uma seleção participativa das imagens esse material pode ser caracterizado como uma encomenda. Para Joly (2010) a encomenda das imagens passa por um processo de aprovação e aceite. Enfatizando o referido documento esse processo poderá também ser vivenciado pelas docentes da educação infantil, já que o material tem como função socializar e subsidiar o trabalho pedagógico das profissionais das unidades educativas. Partindo desse pressuposto as representações de todas as crianças, considerando as diferentes culturas e realidades tornam-se fundamentais.

A seguir exibiremos algumas imagens dispostas a partir das seguintes categorias: diversidade étnico-racial; brincadeiras e aprendizagens; atividades lúdicas orientadas; educação dos bebês e cuidar e educar, com intuito de compreender as estratégias e formas simbólicas escolhidas pelas responsáveis pela elaboração das Diretrizes Educacionais (2010) para retratar as questões destacadas. Lembrando que esses elementos foram elencados, pois, a nosso ver, podem ser apontados como componentes de uma educação infantil de qualidade.

As imagens das “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis” (2010): Possibilidades de análises.

Ancorados/as no referencial teórico apresentado no item anterior, nessa etapa da produção, considerando os diferentes *punctuns*, os papéis dos fotogra-

fos, os diferentes contextos, além da compreensão da imagem enquanto fonte iremos dedicar esse item para a exibição das possíveis interpretações suscitadas a partir das imagens escolhidas. Em meio às análises torna-se importante lembrar que,

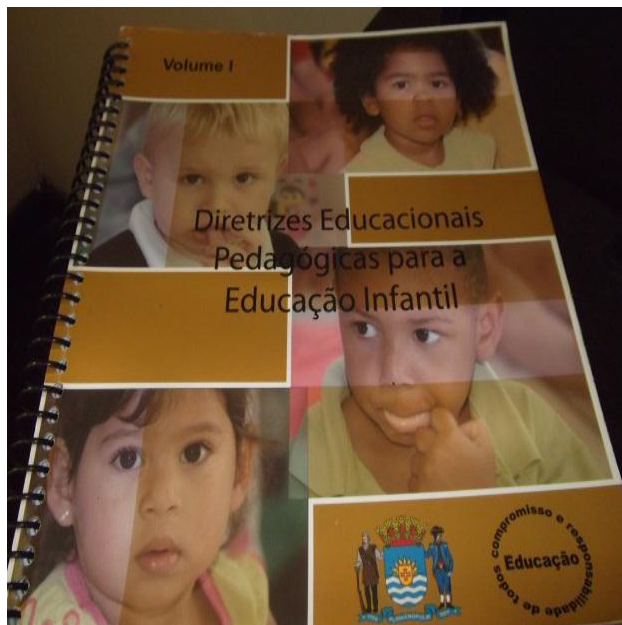
(...) Definir o objetivo de uma análise é indispensável para instalar suas próprias ferramentas, lembrando-se que elas determinam grande parte do objeto da análise e suas conclusões. Deve servir a um projeto, e é este que vai dar sua orientação, assim como permitirá elaborar sua metodologia. Não existe um método absoluto para análise, mas opções a serem feitas ou inventadas em função dos objetivos. (JOLY, 2010, p. 49-50).

Conforme expomos anteriormente, as Diretrizes Educacionais (2010) estão subdivididas em três partes, porém para as nossas análises optamos por trabalhar, apenas, com as imagens das capas da parte I que se referem aos princípios.

Embora não seja o foco central do nosso estudo, também observamos, ao decorrer das análises, questões referentes às identificações dos tamanhos, dimensões, autorias e demais características das imagens, nas quais, a maioria, não foi especificada. No entanto, constatamos que as imagens selecionadas para debate tratam-se de fotografias que ocupam uma página inteira do documento. As mesmas não possuem informações sobre autoria, título, nem local e apenas duas contam com a exibição da data. Porém, estas aparentam ser fruto de registros de máquinas fotográficas não profissionais. Supomos que as fotografias foram produzidas pelas/os profissionais da rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC ao longo das atividades realizadas com as crianças. Todavia, vale enfatizar que as imagens colocadas nas capas vêm ao encontro dos títulos das conferências.

Passando para as interpretações das imagens selecionadas ressaltamos a capa do documento, a qual, a nosso ver, por apresentar meninas e meninos negros/as e brancos/as pode retratar prováveis preocupações com a representação da diversidade étnico-racial e gênero.

Fotografia 1⁴: Capa das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para E.I



Fonte: FLORIANÓPOLIS, SME, 2010.

Tal imagem é importante para refletirmos sobre as estratégias, formas e maneiras que estão sendo utilizadas para que todas as crianças sejam respeitadas e valorizadas nos diferentes espaços, ambientes e tempos, pois,

(...) quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p. 171 - 172).

Ao focar na representação da diversidade étnico-racial também é possível destacar a seguinte imagem.

⁴ Todos os títulos das imagens estão sendo elaborados pela autora do presente e assim como as interpretações também podem ser considerados como possibilidades de títulos que foram criadas conforme o contexto cultural, social e política em que a mesma está inserida.

Fotografia 2: Meninos negros com bonecos/as.



Fonte: FLORIANÓPOLIS, SME, 2010.

Por se tratar de meninos negros segurando bonecos/as essa imagem torna-se significativa tanto para a discussão sobre diversidade étnico-racial, quanto para gênero, já que circulam pela sociedade discursos em que determinados brinquedos são destinados a meninos e outros a meninas. Essa fotografia pode auxiliar nas problematizações referentes ao respeito e consideração dos diversos brincareres para o processo de desenvolvimento das crianças.

Em meio às análises das imagens que apresentam a diversidade étnico-racial enfatizamos que,

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaços de socialização, de convivência, entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como, momento para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (SANTANA, 2006, p.35).

A próxima fotografia ao demonstrar as crianças brincando ao ar livre, em um espaço repleto de áreas verdes pode remeter a uma concepção da relevância da compreensão da primeira etapa da educação básica enquanto ambientes de trocas, envolvendo as brincadeiras e aprendizagens. Questões que também estão postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2010), principalmente, através da identificação sobre o que são crianças. Isto 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/MEC, 2010, p. 12).

No documento que estamos analisando essa concepção pode estar retratada a partir da seguinte fotografia,

Fotografia 3: Crianças brincando



Fonte: FLORIANÓPOLIS, SME, 2010, p. 11.

Diante desse contexto acrescentamos as ideias de Oliveira (1994), as quais colocam que,

O brincar promove experiências sociais, as quais contribuem com o desenvolvimento cognitivo, seja indiretamente (promovendo o crescimento da habilidade de se colocar no lugar do outro) seja diretamente (fornecendo oportunidade das crianças perceberem como são os outros). (OLIVEIRA, 1994, p. 136).

Outro componente que permeia os debates da educação infantil diz respeito ao desenvolvimento de atividades lúdicas e orientadas com as crianças sem a pretensão de preparação para o ensino fundamental. Tornando-se imperioso, portanto, a diversificação das estratégias e ambientes, de tal modo que os momentos destinados a brincadeiras, contações de histórias, jogos, entre outras ações serão proporcionados de forma planejada e articulada. Nas Diretrizes Educacionais (2010), podemos vislumbrar essas questões através das seguintes imagens.

Fotografia 4: Crianças jogando



Fonte: FLORIANÓPOLIS, SME, 2010, p. 21.

Fotografia 5: Crianças em diferentes ambientes



Fonte: FLORIANÓPOLIS, SME, 2010, p. 42.

A partir dessas fotografias também é possível ressaltar a importância das crianças pequenas terem acesso a diferentes ambientes letrados. Para Terzi (2004) o contato, manuseio e a leitura de obras de literatura infantil, de sinais de trânsito, de receitas, propagandas de televisão, caixas de alimentos, placas de anúncio, entre outras é fundamental para as crianças. Acreditamos que a partir desses, as mesmas tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, construir múltiplos sentidos e significados sobre os códigos, bem como o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Dando continuidade, as próximas fotografias também trazem elementos essenciais para as problematizações da educação infantil, ou seja, a educação dos bebês.

Fotografia 6: Educação dos bebês



Fonte: FLORIANÓPOLIS, SME, 2010, p. 32.

Fotografia 7: Diferentes estratégias



Fonte: FLORIANÓPOLIS, SME, 2010, p. 53.

Ao pesquisar sobre a educação dos bebês Coutinho (2011) aborda sobre a importância da ação social dos mesmos a partir do corpo relatando que,

Reconhecer o corpo como componente importante da ação social nos permite reconhecer que os bebês são atores sociais competentes, tendo em vista que o corpo é para eles não só meio de comunicação, mas, sobretudo, uma forma de ser e estar no mundo, de colocar-se em relação com o outro e produzir cultura. (COUTINHO, 2011, p. 232).

Partindo do pressuposto que engloba a compreensão dos bebês enquanto sujeitos ativos e de direitos essa concepção precisa ser considerada nos documentos que buscam orientar as ações das unidades educativas a fim de disseminar essa ideia para todas as docentes e demais integrantes das creches.

Sobre a concepção de cuidar e educar a seguinte imagem torna-se significativa.

Fotografia 8: Crianças em ações de cuidar e educar



Fonte: FLORIANÓPOLIS, SME, 2010, p. 92.

Ao enfatizar essa imagem, salientamos a relevância das gestões dos sistemas de ensino e das unidades de educação infantil considerarem a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, de tal forma que essa concepção esteja

presente nas práticas educativas, proporcionando o desenvolvimento integral de todas as crianças. Em meio a essa perspectiva a oferta de ações que acentuem a criatividade, a fantasia, as múltiplas linguagens, corporeidades e as diversas expressividades tornam-se imperativas.

Considerações finais

Ao finalizar nossos escritos, cabe reiterar a importância da compreensão das imagens como fontes de pesquisas e não meras ilustrações que dispensam comentários, pelo contrário, todas as imagens são produzidas com intencionalidades, as quais podem revelar tendências, acontecimentos, costumes, concepções, dentre outros aspectos.

Focando no nosso material de análise, no tocante da diversidade étnico-racial, apontamos que embora ela não esteja silenciada observamos a pouca representação de meninas negras. Além disso, com exceção da fotografia 1 (capa) não há imagens que demonstrem interações das mesmas com crianças não-negras. Salientamos tal debate, porque,

(...) As formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e formas de discriminação perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático. A escola tem o papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, (...) Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais, desalienando processos pedagógicos. (BRASIL, 2004, p.14).

Ainda nas Diretrizes Educacionais (2010), constatamos que estas apresentam um predomínio de fotografias das práticas das crianças. Fato muito interessante, a nosso ver, pois pode contribuir com a perspectiva que ressalta o protagonismo das crianças enquanto sujeito de direitos. Para Sarmiento e Pinto (1997),

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das

crianças e a constituição das suas representações e crença em sistemas organizados, isto é, em culturas. (SARMENTO, PINTO, 1997, p. 20).

Nessa direção, também cabe abordar sobre as formas em que essas crianças são apresentadas. Em acordo com nossas análises, consideramos que todas as crianças estão representadas de maneira valorizada. Todavia, lembramos que esse documento foi elaborado por encomenda, passando por um processo de escolhas das imagens, fato que pode contribuir para ampliação dos referenciais.

RESUMO: A presente produção pretende apresentar alguns apontamentos referentes aos estudos sobre as imagens do documento “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a educação infantil de Florianópolis/SC (2010)”, com foco nas representações da diversidade étnico-racial; brincadeiras e aprendizagens; atividades lúdicas orientadas; educação dos bebês e a concepção de cuidar e educar na primeira etapa da educação básica. Para isso, abordaremos um breve histórico sobre a educação infantil do município. Discutiremos aspectos relacionados à utilização das imagens enquanto fontes de estudos. Além disso, ancorados/as nessas contribuições, bem como nas pesquisas sobre educação infantil e diversidade étnico-racial retrataremos nossas análises. Buscamos através desse artigo, esboçar alguns elementos que poderão ser aprofundados nas problematizações sobre imagens dos documentos direcionados à primeira etapa da educação básica.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial; Educação Infantil; Diretrizes; imagens.

ABSTRACT: This production presents some notes related to studies on the document images “Guidelines Pedagogical Educational for early childhood education in Florianópolis / SC (2010)”, focusing on representations of ethnic racial diversity; play and learning; oriented recreational activities; education of babies and the conception of care and education in the first stage of basic education. For this, we will approach a brief history of early childhood education in the city. Discuss aspects related to the use of images as sources of studies. Besides anchored those contributions as well as in research on early childhood education and ethno-racial diversity portray our analysis. We seek through this article, sketch some elements that could be further developed in problematizations on images of documents directed to the first stage of basic education.

Keywords: Ethnic Racial Diversity; Childhood Education; Guidelines; images.

Referências Bibliográficas

- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.
- _____. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. Brasília: MEC, 2012.
- CARVALHO, Thaís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- COUTINHO, Angela Scalabrin. O corpo e a ação social de bebês na creche. **POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, v. 4, p. 221-233, 2011.
- DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- _____. **Formação de Professores, Educação Infantil e Diversidade Étnico-Racial: Saberes e Fazeres neste Processo**. XXXIV Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Natal, 2011.
- FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.
- GOMES, Nilma Lino. _____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- KOSSOI, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Ateliê Ed., São Paulo, 1999.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Papirus editora, 2010.
- OLIVEIRA, A.M.F. O Brincar e o desenvolvimento infantil. **Revista Perspectiva**, ano 12 – n. 22. Florianópolis: 1994.
- OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação (Mestrado em Educação) – São Carlos: UFSCar, 2004.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976 - 1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- PINTO, M. & SARMENTO, M. As crianças e a infância: definido conceitos, delimitando o campo. In: **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga – Portugal: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9 – 28.
- ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. **Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil. In.: FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.
- SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Processos da Educação Infantil no Brasil. In.: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

SOUZA, Gizele de. **Políticas para a Educação Infantil**: Caminhos atuais. Mesa Redonda no Seminário Internacional de Educação Infantil. Florianópolis/SC, Universidade Federal de Santa Catarina, maio/2012.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 2004.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.

RECEBIDO EM MARÇO DE 2015
APROVADO EM MAIO DE 2015

O Estudo dos Campos de Tradução de uma mesma Política: Análise das Tecnologias Digitais no AEE

The Study of Translate Fields from the Same Policy: Digital Technologies Analysis at Special Education Service

Marília Segabinazzi¹

Universidade do Estado de Santa Catarina
– PPGE/UEDESC
mssegabinazzi@gmail.com

Geovana Mendonça Lunardi Mendes²

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
– PPGEduc/UFRRJ
geolunardi@gmail.com

Marcia Denise Pletsch³

marciadenisepletsch@gmail.com

Concebo na espécie Humana duas espécies de desigualdade:

Uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e bolsista do projeto “Escarlarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação de aprendizagem”, assim como integrante da equipe de pesquisa do “Projeto Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola”.

² Professora e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e Coordenadora local do Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de aprendizagem e Coordenadora do Projeto Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola, ambos financiados pelo Programa Observatório da Educação da CAPES.

³ Professora Adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Coordenadora do Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de aprendizagem. Site: <http://r1.ufrj.br/im/oeieies/>

corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida, ou pelo menos autorizada pelo consentimento dos homens.

Jean Jacques Rousseau ⁴

Este artigo integra discussões realizadas no âmbito de dois projetos de pesquisa: “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação de aprendizagem” e “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola”, ambos financiados pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O primeiro é desenvolvido em colaboração interinstitucional⁵ que objetiva analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Especificamente, propõe-se também a identificar tipos e qualidade de suportes oferecidos à escolarização desses alunos no atendimento educacional especializado (AEE), ⁶ em onze redes regulares de ensino de municípios distintos (sete no Rio de Janeiro e 4 em Santa Catarina). O segundo, por sua vez, investiga as formas de apropriação pedagógica de computadores/laptops e tablets em escolas públicas do estado de Santa Catarina, atentando, sobretudo, para elementos didático-pedagógicos que revelam sua relação com possíveis inovações curriculares durante os processos de ensino e de aprendizagem.

Um dos eixos que orientam os trabalhos das investigações diz respeito à análise das políticas educacionais que envolvem o uso da tecnologia digital na escola. Diante disso, o objetivo deste artigo é apresentar, ainda que parcial-

⁴ Jean Jacques Rousseau – Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.

⁵ Pesquisa desenvolvida em rede, abrangendo pesquisadores de três programas de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, Universidade do Vale do Itajaí – Univali e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ com financiada do Programa Observatório da Educação da CAPES, (Edital 049/2012/CAPES/INEP). A pesquisa tem coordenação geral da Profa. Dra. Marcia Denise Pletsch (UFRRJ), e coordenações locais da Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes(UDESC) e Profa. Dra. Regina Célia Linhares Hostins(UNIVALI)

⁶ AEE- Atendimento Educacional Especializado, serviço destinado aos alunos com algum tipo de deficiência e incluídos na rede regular de ensino.

mente, o modo como temos desenvolvido pesquisas nos diferentes municípios integrantes dos projetos dimensões que nos possibilitem conhecer aspectos referentes aos campos de tradução de uma mesma política, a partir da pluralidade dos contextos nacionais. Apresentamos os resultados parciais de investigações, que, embora em curso, proporcionam reflexões acerca das traduções locais de uma determinada política, levando-se em conta as diferentes contingências que se apresentam às gestões municipais.

Em outras palavras, objetivamos expor a atenção que tem sido dada pelos integrantes dos grupos de pesquisa à investigação de fatores que afetam os sistemas municipais de educação quando do processo de tradução de uma determinada política. Para exemplificar a questão, temos como recorte de pesquisa a temática das tecnologias digitais nos programas direcionados à Educação Especial brasileira. Assim, o recorte de pesquisa aqui apresentado, teve como campo de estudo os municípios de Florianópolis – SC e Belford Roxo–RJ e como objeto de estudo as políticas de inserção de tecnologias digitais (TD)⁷ nas salas de recursos multifuncionais⁸, espaço destinado ao suporte complementar ou suplementar destinado ao público alvo da Educação Especial. É importante mencionar que o tema das tecnologias digitais compreende um dos eixos temáticos que são foco das duas pesquisas que integram as análises trazidas nesse artigo.

Estudos que analisam questões dessa natureza podem ser considerados como importantes instrumentos de investigação sobre *como, por que e para quem* as políticas são desenvolvidas. Em se tratando de políticas educacionais, Ball (2009, p. 305) afirma que, muitas vezes, são pensadas e escritas em relação aos melhores contextos possíveis, porém com pouco reconhecimento de

⁷ Adotamos o termo “tecnologia digital” em lugar dos termos novas tecnologias, ou tecnologias da informação e comunicação, apesar de, em alguns momentos do texto, eles aparecerem como sinônimos. Entendemos que, no caso das tecnologias digitais, estamos lidando com um tipo específico de artefato que provoca também mudanças significativas nas formas culturais de vida. Possuem um *hard* e um *software* que podem ser descritos como: “*hard infrastructure of wiring, computers, software applications, and other equipment, including laserdisc players, over-head-mounted presentation machines operate from a keyboard, digital cameras, and so on. (...) also include the ‘soft’ infrastructure of technical support for all of this equipment, including scheduled replacement and professional development of teachers and administrators*” (CUBAN, 2001, p. 12).

⁸ Os espaços conhecidos como SRMs são definidos pelas diretrizes federais como ambientes dotados de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, além de mobiliário para a execução do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2012).

variações, recursos ou capacidades locais. Ao mesmo tempo, o autor diz que “precisamos fazer perguntas diferentes e também procurar em lugares diferentes por respostas a essas perguntas. Poderemos, também, precisar de novas habilidades e sensibilidades se vamos abordá-las de forma sensata” (BALL, 2014, p. 221). Nesta perspectiva, empreendemos a pesquisa com vistas a utilizar um método que contemple a análise das traduções locais das políticas, considerando especialmente os desdobramentos determinados pela ação da gestão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o recorte das tecnologias digitais

Desde 2008 com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) vem crescendo o debate no campo educacional sobre os direitos educacionais fundamentos nos princípios da proposta de inclusão do público alvo da Educação Especial apresentado nesse documento como pessoas com deficiência intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto os discursos que tratam de questões referentes à inserção de tecnologias digitais no âmbito escolar têm ganhado centralidade nos debates do campo acadêmico e também fundamentam diferentes programas da esfera pública. Essas tecnologias são apresentadas como caminho óbvio para promover o ensino e a aprendizagem, para acessar informações e gerar conhecimento de maneira tempestiva e atualizada. O entusiasmo que circunda a proposta de inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar fundamenta-se no pensamento de que, além de representar novas possibilidades no âmbito pedagógico, este tipo de tecnologia extrapola o espaço da escola e permite conectar o aluno a outros territórios, bem como incluir nações consideradas em desenvolvimento socioeconômico no cenário global da agenda de políticas voltadas para a educação (BALL, 2014; DUSSEL, 2013).

Para Selwyn (2013), a possibilidade de democratização de oportunidades de aprendizagem a partir da conectividade despertou o entusiasmo de políticos e legisladores, que vislumbram o acesso à informação independente de circunstância ou bagagem social, correspondendo assim a uma série de

agendas públicas, em especial ao aumento de justiça social e à redução de desigualdades.

Nessa perspectiva, como já anunciamos anteriormente, a temática da inclusão escolar tem capitaneado aqueles discursos que se ocupam de garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência no contexto escolar. Há um novo paradigma vigente, pelo qual o aluno com deficiência deve ser reconhecido pelo direito de receber todo o aporte de conhecimentos que circula no âmbito da escola regular, embora, para isso, seja necessária, muitas vezes, a utilização de recursos metodológicos específicos, capazes de estabelecer a comunicação desejada no processo de ensinar e aprender (MENDES E SILVA, 2014). Neste aspecto, novamente as TD são chamadas à cena, como ferramentas importantes na eliminação de barreiras de acessibilidade na educação destes alunos.

Esta investigação ocupa-se de compreender os movimentos da gestão municipal quando do gerenciamento das políticas que propõem a inserção desses recursos, dentro do contexto da Educação Especial. Deste modo, o olhar aqui dirigido sobre a tecnologia digital extrapola os limites da utilização do artefato no momento das práticas pedagógicas que utilizam estes recursos, não adentrando na discussão sobre as atividades desenvolvidas a partir da disponibilização de tais recursos. Interessa-nos, portanto, explicitar a teia que envolve o processo de tradução da política até que haja tal disponibilidade para uso no ambiente escolar.

Dentre os materiais e equipamentos disponibilizados para as atividades previstas nos serviços da Educação Especial brasileira encontram-se recursos como laptops, computadores, scanners e softwares de comunicação alternativa, dentre outros, listados em um “pacote” disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para ser instalado nas salas especificamente criadas para a realização das atividades da Educação Especial.

Considerando que este tipo de recurso é acessível a todos os municípios brasileiros (BRASIL, 2010); é certo que o pacote de tecnologias digitais chega a diferentes realidades locais. Assim, é preciso analisar como esta questão se traduz, no âmbito dos municípios, tendo em vista as capacidades e especificidades locais, uma vez que as políticas e programas nacionais podem ganhar formas próprias quando geridas em nível local.

Na esteira dessa discussão, Pletsch (2014) chama a atenção para a necessidade da análise não só dos documentos oficiais sobre os direitos das pessoas com deficiência, mas também dos seus desdobramentos a partir das reais condições do sistema educacional brasileiro. A este respeito, Shiroma et.al. (2011), em suas investigações, constataram que documentos de políticas produzidos no âmbito do Estado e/ou organismos multilaterais têm se caracterizado pelo tom prescritivo. Todavia, as autoras argumentam que “os textos de políticas dão margem a interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo tema” (2011, p.225).

Pesquisas relacionadas ao tema (GARCIA, 2004; PLETSCHE 2014, BUENO, 2008) apontam que entre o proposto na legislação e a realidade prática enfrenta-se um distanciamento. Sobre isso, Casagrande (2011) afirma que os textos dos documentos legais ainda proporcionam diferentes interpretações sobre a temática da Educação Especial, o que pode vir a gerar consequências no campo prático.

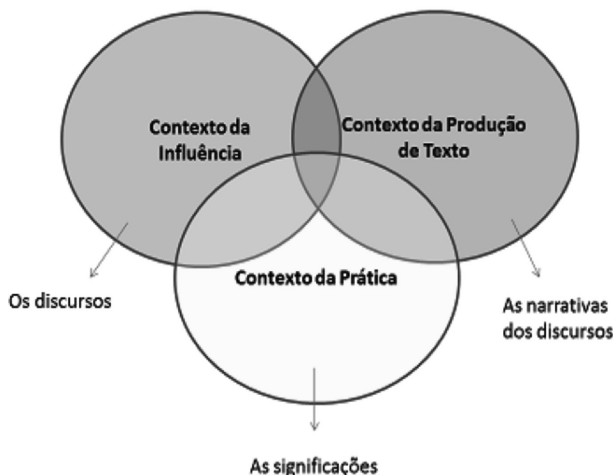
Portanto, a reconhecida influência das diferenças locais; os desdobramentos do próprio sistema educacional brasileiro nas diferentes esferas administrativas; as possíveis reinterpretações de uma mesma política quando examinada à luz da realidade de cada município são fatores que não podem ser desconsiderados pelo pesquisador quando da escolha do campo de estudo. Desse modo, a escolha dos municípios de Florianópolis- SC e Belford Roxo- RJ levou em consideração, principalmente, as diferenças dos indicadores municipais socioeconômicos, tais como IDH, renda per capita, número de estabelecimentos de ensino, densidade demográfica, dentre outros, aspectos que, por certo, imprimem à gestão das políticas, em nível local, contornos diferentes.

O Ciclo de Políticas como escolha metodológica

Como referência para a análise do tema tecnologias digitais na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva n(BRASIL, 2008), a experiência ora apresentada tomou como método o Ciclo de Políticas Educacionais, proposto pelo teórico Stephen J. Ball. Segundo o autor, trata-se de um ciclo contínuo, composto por três principais contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos não possuem uma limitação sequencial ou temporal, são

permeados por lugares e grupos de interesse, cada um envolvendo disputas e debates. A figura a seguir sintetiza a proposta dessa abordagem.

Figura 01: Abordagem do Ciclo de Políticas⁹



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Mainardes (2006)

Ao falar sobre análise de políticas educacionais, Ball diz que não se deve trabalhar para criar soluções prescritivas, mas sim adotar um método de reflexão sobre as políticas. Assim, no lugar da busca pela melhor solução possível, devêssemos abandonar um pouco a centralidade no que seria o melhor, para concentrar esforços no apoio às pessoas em situações práticas (MAINARDES E MARCONDES, 2009).

Ademais, a Educação como um grande negócio, ou, nos termos de Ball (2014), como “Educação Global S. A.”, tem transformado a própria formulação das políticas na educação, consolidando empresas que têm se especializado na venda e na exportação de políticas educacionais, em especial para países periféricos que ainda precisam resolver seus grandes problemas educacionais.

⁹ Ball explica que, sobre os contextos de resultados e efeitos e os contextos da influência política “não é útil separá-los, eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente” (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 306).

Ainda, conforme o autor explicita, não se trata de colocar em suspeição, especificamente no nosso caso, políticas que têm tornado a escola pública mais pública e que têm, em alguns casos, assumido um caráter de política de reparação, por todo um processo de exclusão, explicitamente assumido pelo Estado na forma de leis e de regulamentos e que, só muito recentemente, tornam possível o acesso à escola como um direito do cidadão e um dever do Estado¹⁰. Trata-se sim de tentar entender como estados e municípios têm respondido a determinações políticas e curriculares que, muitas vezes, são endereçadas aos atores locais por forças e redes supranacionais.

Os municípios, os menores entes políticos da Federação, diante das regulações e das orientações nacionais, foram obrigados a escolher os caminhos possíveis diante de suas realidades locais, na busca por adequar os sistemas de ensino a essa nova realidade. Nessa direção, também cumpre dizer que é nos municípios que atuam de maneira mais intensa muitos dos agentes que, na contemporaneidade, têm reivindicado a expansão e a difusão de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino básico, tais como movimentos sociais, sindicatos, ONGs e outros agentes resultantes da organização da sociedade civil sensível aos desafios de pensar e de fazer educação pública (PLETSCH E MENDES, 2015).

Além desses desafios locais, não podemos perder de vista o alerta de Ball (2014, p. 184) ao dizer que:

Na educação, transferência, colonização e convergência de políticas estão todas sendo efetivadas aqui, por meio da produção textual das políticas, assessoria das políticas e recomendações, influência das políticas, a venda de produtos de gestão e de melhoria, bem como o crescimento e a disseminação de fornecedores de serviço multinacionais com métodos e conteúdos padronizados em vários níveis das políticas. Novas relações políticas (*policy*), espaços e meios de comunicação são constituídos e utilizados para reinserir as políticas móveis e seus discursos subordinados em territórios nacionais. Concomitantemente, os serviços públicos estão sendo redesenhados ou modernizados para atender as necessidades do Estado neoliberal, apesar de, ao mesmo tempo, os governos nacionais, em especial aqueles pequenos e frágeis, podem estar experimentando uma redução na sua capacidade de dirigir o seu sistema educacional [...]. Com tudo isso, e apesar da interpretação

¹⁰ Aqui estamos nos referindo aos direitos dos sujeitos com deficiência e das populações afrodescendentes. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica, no caso brasileiro, tentam reverter essas históricas exclusões.

e da modificação de produtos de políticas no âmbito nacional e local (que eu não tenha atendido aqui), há claramente agora, algo que podemos chamar de “política educacional global” - um conjunto genérico de conceitos, de linguagens e de práticas que é reconhecível em várias formas e está à venda!

Para auxiliar neste processo, Mainardes et al. (2011) falam da inserção do termo *policy sciences* no mundo acadêmico, o qual pode ser traduzido¹¹ como pesquisa para a elaboração de políticas, embora possa ampliar-se, atualmente, para a análise de e sobre políticas. Segundo Ball (2011), este termo surgiu diretamente relacionado a uma visão tecnicista e econômica acerca dos estudos sobre políticas, conforme expressa a definição apresentada por Paul Burgess Fay, em 1975, que defendeu a necessidade de distinguir a *police science* daquilo que seria conhecimento político. Sobre isso, Ball diz:

Fay define *police Science* como “o conjunto de procedimentos que permitem determinar tecnicamente o melhor curso de ação a adotar para a implementação de uma decisão ou consecução de um objetivo. O *policy scientist* não apenas esclarece os possíveis resultados de certas ações, como realmente escolhe a mais eficiente, baseando-se na informação científica disponível. [...] Para Fay, este é um tipo de “engenharia política”: o engenheiro político [...] é aquele que procura a resposta tecnicamente mais adequada para problemas políticos, de acordo com o conhecimento científico socialmente disponível [...]. A previsibilidade do *policy scientist* é limitada a – e pela- agenda dos problemas políticos e sociais previamente definidos e por soluções já estabelecidas na prática científica. Fay chama isso de “sublimação política” (BALL, 2011, p. 83, grifos do autor).

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball chama a atenção para o fato de que o Ciclo de Políticas é um método, ou seja, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, inclusive no sentido de investigar como elas são “feitas” (2009, p.305). Ele ainda refuta a ideia de que políticas sejam implementadas, explicando que entre a modalidade textual e a prática há um complexo processo de conversão/transformação do texto em ação. Para Ball, “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios [...]” (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 305).

¹¹ O termo original foi proposto por Harold Lesswell, em 1951, no sentido de pesquisa orientada para a **elaboração** de políticas. Mais recentemente, em 2007, DeLeon e Vogenbeck expandem este sentido e admitem que o termo “policy sciences” abrange também a **análise** de e sobre as políticas (MAINARDES et al. , 2011, p. 144, grifo nosso).

O contexto da influência, segundo Mainardes (2006), compreende o início de uma política pública, onde as ideias tomam a forma de discursos políticos, organizados por grupos de interesses que disputam a legitimação destas ideias. É nesse contexto que atuam as redes dos partidos políticos, do governo e dos legisladores, que vão à busca de definir as finalidades sociais da educação. É também neste contexto que ocorrem as influências dos organismos internacionais, as quais, conforme explica Ball (1992), podem dar-se por meio do fluxo de ideias que circulam nas redes políticas e sociais (circulação internacional de ideias; o processo de empréstimo de políticas; a venda de soluções, realizada por grupos ou indivíduos) ou ainda pelo patrocínio destas políticas ou a imposição de suas medidas pelas agências internacionais. Portanto,

Novas redes e comunidade de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade e esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OGI (IGOs – Organizações intergovernamentais) [Banco Mundial, OCDE, *Corporação Financeira Internacional*, Organização Mundial do Comércio, corporação transnacionais e ONGs] (BALL, 2013, p.34).

Neste sentido, o contexto da influência é permeado pela globalização, mas não necessariamente fica a ela submetido. Ao contrário, admite-se uma relação dialética entre o global e o local, em função deste processo de releitura das ideias internacionais à luz dos processos específicos locais. Portanto, quando do surgimento de uma política pública, o contexto da influência faz um processo interpretativo da globalização (MAINARDES, 2006).

Em outros termos, o contexto da produção de texto é o meio no qual é elaborado o texto que representa a política. Nele, os interesses e ideologias que alimentaram o contexto de influência ganham forma de texto político, os quais “normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). O texto não é a política, mas sim “a narrativa que lhe dá suporte” (SHIROMA et al., 2005, p. 434) e diferentes leituras podem surgir a partir de um mesmo texto político.

Bowe e Ball (apud SHIROMA et al., 2005) dizem não ser possível o controle sobre os significados que os textos assumirão junto aos diferentes atores que os interpretarem. Desta forma, um mesmo texto político pode ser rejeitado, excluído, ignorado ou intencionalmente mal compreendido. Frente a isso, Shiroma et al. (2005) considera que a mídia e o mercado editorial têm

atuação estratégica neste contexto, pois mantêm o esforço para difundir outros textos correlatos que buscam apresentar interpretações dos textos oficiais.

Mainardes (2006, p. 53) diz que “as respostas a esses textos têm consequências reais” e dão origem ao que foi descrito por Ball como sendo o contexto da prática, na qual se assiste aos efeitos e consequências das políticas, recriadas com base nas interpretações de cada realidade. Ainda segundo Mainardes (2006, p. 53) “os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores, propósitos”. Isso significa dizer que estes atores sociais, apesar de serem influenciados pelos discursos das políticas, não as adotam sem que seja feita uma leitura diferenciada dos textos, que pode gerar “consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes” (BALL apud SHIROMA et al., 2005, p. 434).

Diante do exposto, infere-se que as políticas de inserção das tecnologias digitais, a partir da PNEPEI, sofrem a influência do local e se traduzem de diferentes modos, embora tenham o mesmo texto oficial. Neste aspecto, a ação gestora é determinante, pois capitaneia as ações que materializam a inserção das TDs nos ambientes de Atendimento Educacional Especializado.

Os municípios de Florianópolis e Belford Roxo em análise: caminhos metodológicos

O trabalho de pesquisa com base no estudo do método proposto por Stephen Ball e de algumas obras do autor e seus comentadores (MAINARDES 2006; 2009; 2011; MAINARDES E MARCONDES 2009; SHIROMA, 2002; 2005; 2009; HOSTINS, 2014), fez o grupo debruçar-se sobre o texto da política, bem como os documentos normativos dela derivados. Nesta etapa, o recorte das tecnologias digitais entrou no foco da investigação, na busca pelo sentido e a posição ocupada pelo tema nos documentos analisados. A partir do que fora encontrado, fez-se necessário um movimento de retorno ao contexto de influência, visando a compreensão do discurso exposto na política sobre o tema das tecnologias digitais.

Essa fase de pesquisa documental e bibliográfica forneceu subsídio para a elaboração dos procedimentos investigativos da pesquisa, que consistiu na definição

do campo de estudo, resultando na escolha dos municípios de Florianópolis – SC e Belford Roxo – RJ. Para eleger estes dois municípios, tomamos como referência os estudos de Shiroma et. al (2011); Pletsh (2014); Manzine e Glat (2011); Garcia (2004); Bueno (2008); Casagrande (2011), que enfatizam a influência da realidade local sobre a interpretação e tradução das políticas, e estabelecemos como critério a análise de dois municípios com expressivas diferenças socioeconômicas, mostradas em indicadores como IDH, renda percapita, densidade demográfica, escolarização e outros. Associamos a este critério de escolha a necessidade de ser dois municípios que integrassem a rede de pesquisadores do grupo Observatório, visto já existir um banco de dados essenciais para o delineamento da pesquisa. A partir destes critérios, concluímos que Florianópolis e Belford Roxo preenchem os requisitos estabelecidos. O quadro 01 reúne indicadores que evidenciam aspectos centrais na caracterização dos municípios.

Quadro 01: Indicadores dos municípios de Belford Roxo e Florianópolis

Indicador	Florianópolis	Belford Roxo
População Estimada	461.524 hab.	479.386 hab.
Densidade Demográfica (hab/km ²)	623,68 hab/km ²	6031,38 hab/km ²
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM	0,847	0,684
Valor dos rendimentos mensais percapita por domicílio particular permanente	R\$ 1166,67	R\$ 402,50
Valor dos rendimentos por domicílio permanente particular	R\$ 5.222,73	R\$ 1.600,98
PIB per capita	R\$29.122,65	R\$14.892,76
Esperança de vida ao nascer	77,5 anos	73,5 anos
Expectativa de anos de estudo	10,79 anos	8,88 anos
Estabelecimentos de Saúde	134	58
Instituições de Ensino	251	128
Alunos matriculados	58.695	63.500

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Atlas (2014) e IBGE (2010)

Belford Roxo e Florianópolis apresentam distanciamentos no que se refere à realidade econômica e social, especialmente quando são examinadas as possíveis correlações entre, por exemplo, densidade demográfica, número de estabelecimentos de saúde e educação e renda per capita. O município de Belford Roxo apresenta uma densidade demográfica mais elevada do que aquela observada em Florianópolis e, no entanto, dispõe de um número menor de estabelecimentos de saúde para atender todo seu contingente populacional. Da mesma forma, com relação ao sistema educacional, observa-se que há um déficit em relação à realidade de Florianópolis, onde há mais estabelecimentos de educação para um menor número de matrículas. Quando se relaciona esses aspectos à renda per capita, conclui-se que no município fluminense há um contingente maior de pessoas, a maioria pobre, dispondo de menor acesso ao atendimento de saúde e educação.

Belford Roxo, junto a mais 12 cidades, compõe a região da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, sendo que economicamente, merecem destaque os setores da indústria, especialmente a química e metalúrgica, além do comércio local. Monteiro e Pletsch (2014) explicam que é considerada cidade-dormitório de uma grande massa de trabalhadores que atuam no município do Rio de Janeiro. Florianópolis, por sua vez, capital do estado de Santa Catarina, tem sua economia alicerçada nas atividades do comércio, prestação de serviços públicos, indústria de transformação e turismo (FLORIANÓPOLIS, 2013), recebendo anualmente um significativo contingente de turistas que movimentam a economia local e geram empregos no próprio município, atraindo também populações de trabalhadores de municípios vizinhos. Já neste aspecto, evidencia-se uma diferença em relação à migração de trabalhadores. Enquanto em Belford Roxo a população migra diariamente para outro município para cumprir jornada de trabalho, Florianópolis é um polo que recebe trabalhadores e, portanto, tem uma economia local que oferece maiores oportunidades às pessoas.

Os aspectos evidenciados nesta análise de dados socioeconômicos confirmaram os municípios de Belford Roxo e Florianópolis como campo de pesquisa, pois diante dos distanciamentos, concluiu-se que poderiam constituir um campo fértil de observações acerca de como uma mesma política se traduz em realidades locais diferentes.

A partir da definição destes dois municípios como campo de estudo, algumas etapas de pesquisa foram delineadas. A primeira etapa ocupou-se de

caracterizar as redes de ensino dos dois municípios estudados, especialmente no que se relaciona ao sistema de Educação Especial, o que aconteceu por meio de buscas bibliográficas e documentais disponibilizadas pelas redes públicas e nos bancos de dados governamentais.

A segunda etapa consistiu em pesquisa de campo, por meio da qual buscamos conhecer as ações de gestão relativas à adoção das tecnologias digitais no Atendimento Educacional Especializado. Assim, tendo como sujeitos os gestores municipais da Educação Especial, realizamos entrevistas semiestruturadas, visando identificar os caminhos percorridos pela rede municipal até a adoção das TDs na Educação Especial, as decisões que tenham sido deliberadas e que se traduzam em práticas locais, bem como as potencialidades e dificuldades que estes gestores percebem na execução dos programas advindos destas políticas.

A terceira e última etapa foi também um trabalho de campo, com observações conduzidas por um roteiro, realizadas nas salas destinadas ao serviço da Educação Especial de cada município pesquisado. Nas visitas realizadas, os aspectos observados foram, principalmente, relativos à infraestrutura existente para a utilização das tecnologias digitais, o quantitativo de equipamentos disponíveis, as condições de uso, de acessibilidade e de recursos adicionais em favor do desenvolvimento do aluno. Os dados foram registrados em diário de campo, por meio de anotações, registros de imagens e de falas espontâneas de pessoas que atuam no local.

O trabalho de campo realizado no ano de 2014 por meio das entrevistas e observações diretas proporcionou a obtenção de um conjunto de dados que, embora tenham sido coletados de maneira estruturada, apresentavam-se inicialmente difusos, requerendo um trabalho de sistematização, capaz de permitir posterior análise. Considerando a natureza das respostas que caracterizam uma entrevista; considerando as diferenças econômicas, sociais e políticas dos municípios pesquisados, as quais se refletem nos ambientes observados; e, considerando ainda, que contextos locais são geridos por diferentes concepções políticas, é natural e explicável que o conjunto de dados tenha se formado de maneira difusa. Neste sentido, tornou-se, pois, necessário, criar um caminho de sistematização que permitisse reunir as diferentes falas, impressões e expressões dentro de significados que lhes fossem comuns, com foco na questão do problema de pesquisa. Assim, para sistematizar as

entrevistas, partimos das perguntas do roteiro e organizamos matrizes analíticas, buscando dar significado e foco às respostas das gestoras. A partir disso, a análise realizada neste estudo deu-se com base nestes significados e focos, à luz dos referenciais e documentos políticos adotados pelo grupo.

Sobre o que se faz no percurso ou o contexto da prática: as tecnologias digitais nas Redes de Belford Roxo e Florianópolis

Para conhecer os caminhos percorridos pelos dois municípios pesquisados no que diz respeito à implementação das TDs nas salas de AEE, bem como as fragilidades e potencialidades que a gestão pública percebe neste processo, realizamos entrevista com as gestoras da Educação Especial de Florianópolis e Belford Roxo, conforme indicado no tópico anterior.

Ao iniciarmos as entrevistas, dedicamos um tempo a realizar algumas perguntas que permitissem caracterizar a vida profissional das gestoras, especialmente no que se refere à experiência de gestão nas redes municipais de Educação Especial. As respostas obtidas junto às entrevistadas tiveram foco nas experiências profissionais e no tempo de gestão, evidenciando diferenças nas trajetórias profissionais.

No município de Florianópolis, a entrevistada revelou um amplo período de tempo como gestora, inclusive com oportunidade de atuar junto ao MEC na área da Educação Especial. Apesar de ter acessado a carreira na condição de professora da Educação Básica, desde o ano de 2002 desenvolve funções de gestão, conforme expressa sua fala:

Minha vida profissional caracteriza-se, principalmente, pela atuação no âmbito da gestão e de políticas públicas. [...] A partir de 2002, meu trabalho consiste em gestão [...] como Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, [...] como Coordenadora Geral da Política de Educação Especial do Ministério da Educação e [...] até os dias atuais sou gerente de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação (GESTORA DE ED. ESPECIAL EM FLORIANÓPOLIS, EM ENTREVISTA À PESQUISADORA, EM DEZEMBRO DE 2014).

Como podemos depreender da fala da gestora de Florianópolis houve a oportunidade de vivência em duas esferas administrativas, possibilitando o exercício de confronto da realidade da esfera municipal, executora da polí-

tica, com a dinâmica ministerial, de onde emergem os textos legais a serem traduzidos em práticas, nos municípios.

Em Belford Roxo encontramos uma gestora que atua há dois anos como “responsável pela Educação Especial”, conforme sua fala, e conta com amplo período de experiência como professora na Educação Especial. Vejamos em suas palavras:

Eu cheguei aqui na secretaria em 98, através de concurso. Eles pediram que tivéssemos uma formação que era antigamente chamada de “adicional”. [...] Então, entrei em 98 e desde então a gente trabalha com Educação Especial. A gente veio tendo formação nesta rede [...] a gente terminava as aulas e tínhamos nossos encontros a tarde [...] estudávamos naquele período os casos. Então a gente tinha todo um processo [...] e foi ampliando o conhecimento. Paralelo a isso fiz Fonoaudiologia; paralelo a isso fiz LIBRAS [...] foi assim ampliando o conhecimento, então eu fui convidada na época a trabalhar aqui na secretaria [...] já tem dois anos que a gente tá aí. (GESTORA DE ED. ESPECIAL EM BELFORD ROXO, EM ENTEVISTA À PESQUISADORA, EM DEZEMBRO DE 2014).

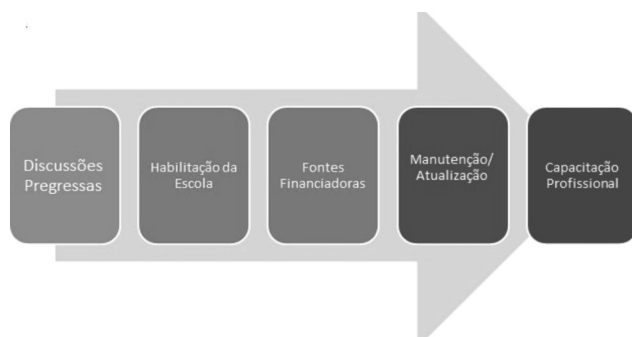
A gestora de Belford Roxo teve, em sua trajetória, a prática em sala de aula de Educação Especial. Trata-se de uma profissional que, no exercício das funções de gestão, tem a possibilidade de examinar as demandas à luz das questões locais e da realidade vivenciada no cotidiano das escolas. Outro aspecto que fica evidenciado na fala é referente à motivação para a investidura no cargo de gestora da Educação Especial. Segundo ela, o que se tornou determinante para a escolha ou o convite ao cargo foi a busca por mais conhecimento na área, o qual salienta ter sido alcançado por meio de esforço próprio e da organização de um grupo de colegas, com os quais criou um espaço para socialização de experiências e conhecimentos.

Tanto a experiência de trânsito em diferentes esferas administrativas da Educação Especial, encontrada na trajetória da gestora de Florianópolis, quanto aquela de aproximar a gestão da prática pedagógica e da realidade local, como acontece no caso da gestora de Belford Roxo, oferecem férteis condições para a adequada tradução de políticas nos contextos locais, seja pela aproximação com o contexto de onde emanam os textos oficiais, seja pela compreensão dos espaços onde estes textos se revelam na prática.

As diferentes trajetórias profissionais e de formação das gestoras vão ao encontro daquilo que explica Ball (2011) quando afirma que os textos políticos ao serem traduzidos não são feitos de maneira ingênua, mas ao contrário, so-

frem o envolvimento das experiências, percepções e realidades específicas daquelas que quem os traduz. Após conhecer aspectos que caracterizam a vida profissional das gestoras, fomos em busca de identificar quais os percursos que as duas redes traçaram para adoção das tecnologias na Educação Especial. Para isso, estabelecemos como roteiro alguns quesitos básicos que evidenciassem a trajetória das redes até o momento, no que se refere à adoção das TDs no AEE. Esses quesitos, posteriormente adotados como categorias de análise, foram: a) a existência de discussões pregressas; b) o processo de habilitação das escolas para receber os recursos de TDs nas SRMs; c) as fontes financiadoras para a aquisição dos recursos; d) os processos de manutenção e atualização das TDs; e) a capacitação profissional para gerenciar estes recursos. Esta sequência está representada na figura a seguir:

Figura 02: Caminhos percorridos pelas redes



Fonte: Elaborado pelas autoras

Para compreender como as tecnologias digitais foram introduzidas no AEE de cada município pesquisado, indagamos sobre a existência de discussões preliminares acerca desta implantação, bem como sobre o período em que as TDs passaram a compor o trabalho do atendimento educacional especializado.

No município de Florianópolis fica evidenciado um trabalho progresso ao programa de implantação das salas de recursos multifuncionais em nível nacional, já que no ano de 2002 o assunto foi tema de formação continuada proporcionada pela gerência de Educação Especial da rede municipal, conforme declarou a entrevistada:

A partir do ano de 2002, demos início a uma ampla formação continuada sobre as tecnologias digitais, discutindo os recursos e serviços da Tecnologia Assistiva e, especificamente, o estudo sobre softwares de Comunicação Alternativa e Aumentativa. A metodologia de formação consistiu em encontros teóricos atrelados às situações reais do cotidiano escolar, ou seja, em cada encontro [...] as professoras do AEE traziam estudos de caso para serem discutidos. No contexto da prática, as professoras do AEE atendiam os estudantes que necessitavam de recursos de TD e aplicavam os conhecimentos estudados nos encontros da formação. [...] Por meio desta formação continuada, tivemos a oportunidade de identificar os recursos de TD necessários aos estudantes com deficiência.

Pode-se evidenciar, na fala da gestora, que houve um movimento estratégico específico no sentido de discutir o tema e de preparar os profissionais de educação para a tecnologia como ferramentas pedagógicas, ainda que destinadas às especificidades dos alunos. Além da aproximação dos profissionais com a proposta do uso de algumas tecnologias digitais, esta formação permitiu o mapeamento dos recursos que se faziam necessários conforme a especificidade da rede, já que a metodologia adotada aliava às discussões teóricas a prática cotidiana dos professores com seus alunos de AEE. Do ponto de vista da gestão, esta identificação dos recursos necessários a partir da realidade para a qual os mesmos serão destinados facilita e aprimora as ações de planejamento das aquisições e da alocação destes recursos. A este respeito, Moritz et al (2012) salientam ser essencial que a gestão seja capaz de prospectar situações futuras, como maneira de agir com confiança e enfrentar as contingências que se apresentem. Considerando ainda que as discussões sobre TD na rede de Florianópolis iniciaram no ano de 2002, infere-se que a chegada da PNEEPEI, em 2008, encontrou um espaço amadurecido para implantação de seus pressupostos.

Em Belford Roxo, percebe-se que não houve discussões prévias acerca da necessidade da rede no que se refere às tecnologias digitais nas SRMs. Conforme explica a gestora, ao assumir a gestão da Educação Especial, no ano de 2012, não havia indícios de planejamento pregresso relativo às aquisições destas tecnologias. Ao contrário, foi necessário um trabalho de “rastreamento” para identificar onde estavam instalados os equipamentos de TD que haviam sido enviados pelo MEC, dentro do programa de implantação das SRMs. As palavras da gestora ilustram tal aspecto:

Primeiro, foi feito um rastreamento, um mapeamento das salas, porque elas estavam assim, sucateadas. Isso levou praticamente o primeiro ano que entramos

aquí. Não tinha um acompanhamento, então, por exemplo, a CPU estava na secretaria, a tela estava na sala do diretor, a televisão que era para estar na sala de recursos estava guardada onde ninguém nunca viu, o computador não é meu... Então, tudo estava fora do local, ao invés de estar na sala de recursos. Isso levou a uma demanda e até hoje ainda há coisas perdidas.

Neste caso, a falta de discussão que gerasse um planejamento sobre a necessidade de recursos nas salas fez com que, em Belford Roxo, a política de implantação das SRMs chegasse antes das discussões sobre as demandas locais. Assim, ao chegarem ao município, os equipamentos não encontraram uma proposta de ação delineada, provocando a dispersão dos equipamentos e a pulverização de recursos. A gestora comentou, ainda, que o rastreamento, no site do MEC, dos dados relativos à destinação de equipamentos para as SRMs mostrou que 19 salas foram destinadas à Belford Roxo, mas somente 05 encontravam-se em funcionamento. Portanto, equipamentos correspondentes a 14 salas de recursos multifuncionais estavam “fora de lugar”.

Outro aspecto que chama a atenção na fala da gestora é referente ao processo de habilitação da escola à implantação da SRMs. Atualmente, o setor de Educação Especial informa, periodicamente, quais são as escolas que estão habilitadas a receber os recursos para a implantação das salas. Isso acontece por meio de análises feitas *in loco*, pela equipe da SEMED, para verificar a potencialidade de implantação, como indica o trecho abaixo coligido:

Temos que informar quais são as escolas que deverão ser habilitadas. À medida do possível, a escola vai colocando materiais próprios, com verba própria da escola, [...] um computador, [...] uns jogos, com seus próprios recursos. Então ela passa a ser uma sala de recurso multifuncionais, ela já foi habilitada.

Sendo assim, em Belford Roxo observa-se que é a escola que deve mostrar condições para instalar a sala de recursos. Pode-se considerar então, que do ponto de vista da gestão, a estratégia para definição das escolas que serão habilitadas consiste em verificar as iniciativas já existentes na unidade escolar relativas ao atendimento educacional especializado, para então proceder a inscrição da mesma junto ao MEC para receber os recursos das SRMs, habilitando-se, assim, escolas que já tenham experiências anteriores com o este tipo de atendimento. Já, no caso de Florianópolis, as salas foram implantadas a partir da organização logística da organização dos polos e também da existência de condições físicas para tal implantação. Vale lembrar que o documento orientador diz que “cabe

aos gestores de ensino definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede” (BRASIL, 2010, P.15).

Ainda sobre o processo de implantação, perguntamos às gestoras se as TDs das salas de recursos multifuncionais chegaram às escolas exclusivamente por conta dos recursos do MEC ou se houve investimentos do município para disponibilizar estes recursos no atendimento educacional especializado. Tanto na rede de Florianópolis como naquela de Belford Roxo, o Ministério da Educação foi a maior fonte de fomento destas aquisições, ficando a participação municipal ligada à destinação dos ambientes para instalação dos recursos, acesso à internet e manutenção dos equipamentos. Em Florianópolis, a gestora cita que o município oferece ainda a formação continuada para os profissionais que atuarão nas salas, assim também em Belford Roxo a formação ocorre por meio de reuniões da equipe. Cabe lembrar que pelo manual de orientação das salas, cabe também ao Ministério da Educação a promoção de formação continuada e aos municípios o apoio e incentivo à participação dos profissionais da rede nesses processos formativos.

No que se refere à manutenção dos equipamentos, a gestora de Belford Roxo diz contar com um profissional da área de T.I. do município, que dá suporte técnico às salas, tanto na instalação como na manutenção das máquinas, conforme esclarece a gestora: “hoje, contamos com uma pessoa da área da informática que vem dando este suporte, tem pouco tempo que isso está funcionando”. Também em Florianópolis há um trabalho de suporte técnico, por meio de um fluxo administrativo: “As unidades solicitam à Diretoria Administrativa e Financeira da Secretaria Municipal de Educação a manutenção dos equipamentos, conforme a necessidade”, diz a gestora. Em ambas as redes, a manutenção dos equipamentos está a cargo da esfera administrativa local, dependendo da estrutura das secretarias para tal. No entanto, a esfera federal tem a responsabilidade de enviar equipe especializada aos municípios para o suporte técnico aos equipamentos.

Além da manutenção, as gestoras foram indagadas acerca da atualização dos recursos de TDs nas salas, ficando evidenciado, nos dois casos, que o Ministério da Educação é a fonte financiadora destas atualizações.

Em Florianópolis, a gestão conta com a articulação de programas federais para atender à questão, conforme cita a gestora: “o Ministério da Educação

tem o programa Dinheiro Direto na Escola. Dentro deste programa, tem o programa Escola Acessível. “Todas as salas receberam recursos financeiros desse programa para a atualização de recursos”, sendo que também “todas as escolas possuem acesso à internet”. Em Belford Roxo, a gestora não faz menção ao programa, mas diz que “as escolas ainda estão recebendo, estão sendo atualizadas”, salientando que, principalmente em função da localização, algumas unidades ainda não possuem acesso à internet. Ao referir-se à localização, a gestora faz menção a áreas de risco de segurança, bem como às situações sociais do entorno escolar. Considerando o que se evidencia em Florianópolis e Belford Roxo neste aspecto mencionado pelas respondentes, este é um exemplo de como uma mesma política; um mesmo programa pode se traduzir de maneiras diferentes em função do contexto local.

Em se tratando da capacitação de gestores para implantação das tecnologias digitais nas SRMs e para compreender o papel das mesmas na Educação Especial, percebe-se que, em ambos os municípios, não houve um trabalho específico, mas há, sim, orientações gerais que permitem a inserção das TDs na proposta de atendimento. Em Belford Roxo, a gestora visualiza uma ação neste sentido, para o ano de 2015, já que o assunto está previsto no plano de ação da gerência.

A análise das respostas obtidas junto às gestoras mostra que a mesma política teve trajetórias diferentes nos dois municípios, nos quais se evidenciam também diferentes estratégias de gestão da política de implantação das TDs. Isso mostra a necessidade de reconhecerem-se as especificidades dos municípios quando da proposição de um determinado programa.

Considerações finais

Estudar a tradução das políticas educacionais em seus contextos locais requer identificar os diferentes elementos que concorrem para sua materialização. Requer ainda revisitar dados locais e fazer novas perguntas, observando o surgimento de relações entre dados e contexto observado.

Ball (2014, p.19) diz que “precisamos de uma ampla gama de pesquisas que utilizam-se da análise de redes políticas e de métodos etnográficos para identificar e conectar iniciativas locais e globais”. O sociólogo ainda complementa dizendo

que “precisamos fazer perguntas diferentes e também procurar em lugares diferentes por respostas a essas perguntas. Poderemos, também, precisar de novas habilidades e sensibilidades se vamos abordá-las de forma sensata”.

A tradução, no contexto da prática, das políticas educacionais, dentre as quais aquela de inserção das tecnologias digitais no atendimento educacional especializado, ocorre influenciada por fatores contingenciais próprios do local onde as mesmas se materializam. Esta materialidade é bastante dependente de variáveis como indicadores sociais, política local, ação gestora, entre outras, levando a múltiplas interpretações dos textos que as apresentam. Para analisá-la, portanto, é necessário considerar os elementos locais que agem sobre estas políticas e, ao mesmo tempo, não deixar de observar o histórico que as originou, bem como os afastamentos ou aproximações para com os textos oficiais que as apresentam. Diante disso, o método de análise do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball, foi escolhido pelo grupo de pesquisadores para estudar o assunto no âmbito dos municípios de Florianópolis e Belford Roxo, uma vez que, ao considerar os três contextos (da influência, do texto e da prática), permite examinar o local sem perder a articulação com as externalidades.

RESUMO: Este artigo analisa a tradução das políticas de inserção de tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais em duas redes de ensino: Florianópolis – SC e Belford Roxo– RJ. Trata-se de um recorte da pesquisa, que dialoga com dois projetos “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação de aprendizagem” e “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas e aspectos pedagógicos das novas tecnologias na escola”, financiados pelo OBEDUC/CAPES. Buscando compreender a ação da gestão na tradução destas políticas a partir do método de análise o Ciclo de Políticas Educacionais, para a investigação desenvolveu-se as seguintes ações: estudo sobre o ciclo de políticas e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e seus desdobramentos em relação às tecnologias digitais, com uso de fontes bibliográficas e documentais; trabalho de campo realizando entrevistas e observações diretas; Sistematização dos dados, considerando as diferenças dos contextos locais estudados e observando a influência das variáveis locais na tradução das políticas. Entre outros aspectos, verificou-se que o método do ciclo de políticas permite interpretar a política no contexto local, a partir do que o configura, sem perder de vista o texto da política e as influências que a originaram.

Palavras chave: Ciclo de Políticas – Microcontextos – Tecnologias Digitais – Educação Especial

ABSTRACT: This paper aims analyze the local translation of policies of digital insertion in the rooms of multifunctional resources in two school systems: at Florianópolis – SC and Belford Roxo – RJ. It is a part of the research that dialogues with two investigation projects, financed from OBEDUC/CA-PES. Expect to comprehend the action of the management in the translation of this policies from the method of analysis called “Policy Cycle. For this investigation, the following actions were used: study about the method of policies cycle and about the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education and its developments in respect to digital technologies in special education students treatment, using bibliographical and documentary sources; field research making interviews with managers and direct observation; systematization of data, considering the differences between the local contexts and observing the influence of local variables in the policies translation. Among other aspects, it was found that the policies cycle method allows interpret the policy in local context, from what it configures, without losing in the process the text that presents this policy and the discussions and influences that made it.

Keywords: Policy Cycle; Digital Technologies; Special Education; Micro-Context;

Referências

- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (organizadores). **Políticas Educacionais** : questões e dilemas. São Paulo, Cortex, 2011.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos organizacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (organizadores). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo, Cortex, 2011.
- BALL, S; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **How Schools do Policy**. London: Routledge, 2012.
- BALL, S. J. Educação Global S.A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. UEPG: Ponta Grossa, 2014.
- BRASIL. MEC. SEESP. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC.SEESP, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Manual de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC.SEESP, 2010.
- CUBAN, Larry. **Oversold and underused**: computers in the classroom. USA: Harvard University Press, 2001.
- MAINARDES J. and MARCONDES, M. I. 2009. “Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.” **Educ. Sociedade**.30(106): 303–318.
- MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (organizadores). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo, Cortex, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. In: Educação e Sociedade. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr.2006,

disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 12 de outubro de 2014.

MAINARDES J. ; MARCONDES, M. I. . **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Educ. Sociedade. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303–318, jan./abr.2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 30 de outubro de 2014.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. de C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. In: *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (79). Disponível em <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n80> , acesso em 30 de agosto de 2014.

MONTEIRO, A.; PLETSCH, M.D. **Panorama da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo.** I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP, 21 a 23 de outubro. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/38-monteiro_e_pletsch.pdf <acesso em 07/05/2015>

SEGABINAZZI, M. **Tecnologias Digitais no Atendimento Educacional Especializado nas Redes Municipais de Florianópolis – SC e Belford Roxo – RJ:** dois municípios, duas redes, os mesmos problemas? 2015.66f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Texto de qualificação.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: perspectiva, Florianópolis, v.23, n.02, p. 427-446, jul/dez. 2005. Disponível em <http://www.cedufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>, acesso em 11 de novembro de 2014.

PLETSCH, M. D. Repensando a Inclusão Escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

PLETSCH, M. D. & MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(27), 2015. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2003/1572> , acesso em 28 de maio de 2015.

REBELLO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino aprendizagem? In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.** Volume 22, n. 78, 2014. Disponível em <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n78>, acesso em 28 de maio de 2015.

SELWYN, N. As Novas Conectividades da Educação Digital. In: APPLE, M. BALL, S. GANDIN, L.A. (orgs.) **Sociologia da Educação.** Porto Alegre: Penso, 2013

Sites Consultados:

Atlas Brasil < <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>

Instituto Brasileiro de Geografia Estatística - IBGE. **Censo demográfico 2010.** Disponível em: www.ibge.com.br

Prefeitura Municipal de Florianópolis < <http://www.pmf.sc.gov.br/>>

RECEBIDO EM ABRIL DE 2015
APROVADO EM JUNHO DE 2015

A Educação das Relações Étnico-Raciais: Histórico, Interfaces e Desafios

Débora Cristina de Araujo

Doutora em Educação – NEAB/UFPR
debbora.a@hotmail.com

A Educação das Relações Étnico-Raciais: uma legislação em construção

O que será definido neste estudo como “Educação das Relações Étnico-Raciais” é o conjunto de documentos produzidos em âmbito legal relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Trata-se não apenas das alterações realizadas pelas Leis 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação, e da Lei 11.645/2008, que propôs alterações na primeira Lei, incluindo o ensino de história e cultura indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Refere-se, também, às alterações que ocorreram em outras esferas da educação nacional, como, por exemplo, no Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, bem como o Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b) e diretrizes, decretos e outras leis em nível estadual e municipal.

Neste artigo adota-se preferencialmente o termo “implementação” em detrimento de “implantação” por concordar com a análise de Gomes (2012) que avalia que o segundo termo diz respeito às fases iniciais da construção de uma política ao passo que o primeiro relaciona-se ao processo de internalização da política.

Em geral, nessa fase [de implantação], a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões.

Decorrente dessa etapa inaugural é a capacidade de implementação da política, da execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas (GOMES, 2012, p. 26).

No entanto, também concordando com Gomes (2012), não se pretende desenvolver reflexões que sugiram uma “passagem estanque e linear entre a implantação e a implementação” (GOMES, 2012, p. 26), até porque à “medida que se apresentam as tensões da implantação, se estabelece um conjunto de ações articuladas para a implementação, em resposta aos problemas identificados” (GOMES, 2012, p. 27). Processos de resistência à institucionalização de políticas podem gerar a descontinuidade na linearidade do processo que iniciaria em implantação e depois culminaria na implementação. Por isso, em muitos contextos (no caso das leis aqui citadas: os contextos escolares sobretudo), verificam-se processos de implantação e implementação ocorrendo concomitantemente. Mesmo assim, a adoção do conceito de implantação representa, para o presente estudo, o melhor termo a ser utilizado já que, passados mais de doze anos da aprovação da primeira Lei que alterou a LDB, restringir o processo da política como fase de implantação significaria negar todos os avanços (com ressalvas) já conquistados, e assumir que sua total institucionalização e internalização por parte do Estado brasileiro nunca ocorrerá efetivamente.

Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 ou Artigo 26A da LDB? Ponderações sobre discursos legais e cotidianos

Ao tratarem de temas relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, muitos dos estudos acadêmicos e mesmo documentos legais ou suplementares produzidos por instituições gestoras da educação têm convencionalizado o uso da expressão “Lei 11.645/2008” ou, ainda, “Lei 10.639/2003”. Embora esta última tenha sido legalmente modificada pela primeira, ainda se faz presente por representar um marco histórico na educação brasileira. A expressão “Lei 10.639/2003” tem sido associada a um símbolo de reconhe-

cimento de seu contexto de aprovação por contemplar, mesmo que não a contento, importantes reivindicações do Movimento Negro apresentadas ao longo do século 20.

Reconhece-se a legitimidade de tal argumento por expressar uma demarcação legal nunca antes inscrita na legislação educacional brasileira. Sobretudo em contextos de baixa implementação ou de resistência, reitera-se tal necessidade. Assim, expressões como “a lei dez meia três nove”, ou “a lei” ou “a lei afro” têm sido utilizadas como marcas linguísticas que conferem um caráter de fortalecimento dos conteúdos de tal Lei.

Por outro lado, no entanto, as resistências à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no interior de grande parte das escolas e das políticas educacionais de secretarias municipais e estaduais intensificam-se à medida que a ideia de “Lei” ganhe novos tons discursivos. Um deles é a direta associação entre a Lei 10.639/2003 e a “imposição” dos “novos” sujeitos da diversidade, sugerindo a ideia de que se trata de uma lei específica para abordar temas “dos negros”. No presente estudo interpreta-se que essa compreensão equivocada deve-se ao fato do deslocamento discursivo da expressão “Lei 10.639/2003” de sua origem legal: a LDB.

Neste sentido, torna-se relevante – considerando a condição de baixa implementação dos conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais – reiterar do que se trata tanto a Lei 10.639/2003 quanto a Lei 11.645/2008. Ambas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena (artigo 26A da LDB) e incluindo o dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra (artigo 79B da LDB). Argumenta-se, portanto, em favor da utilização, sempre que possível, da expressão “artigo 26A e 79B da LDB” por dois motivos. O primeiro relaciona-se à intenção de ressaltar que ambas as leis nada mais são do que alterações da lei máxima da educação brasileira e não leis abjetas ao currículo, como por muito tempo foram consideradas. O segundo motivo converge com o que explicita Antonio Carlos Malachias *et al.* (2010), sobre a expressão legal adequada:

[...] a disciplina jurídica determina que uma norma alteradora, como a própria adjetivação indica, não possui existência autônoma, independente, destacada de norma alterada. Isso significa que, do ponto de vista da técnica legislativa, a

Lei nº 10.639/03 deve ser enfocada no contexto normativo em que está inserida, ou seja, conjugada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MALACHIAS *et al.*, 2010, p. 147).

O que se reivindica aqui, portanto, é a retomada da correlação entre a legislação da Educação das Relações Étnico-Raciais e a LDB como forma de também demarcação política em torno de mudanças nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais brasileiras. Mas, para fortalecer tal retomada e tais justificativas é importante (re)apresentar os contextos de aprovação das duas leis.

Antecedentes às primeiras alterações da LDB

As modificações da LDB problematizadas neste artigo iniciaram-se em 2003. Mas períodos antes, alguns momentos marcam o protagonismo do Movimento Negro na construção de propostas para a educação brasileira de uma agenda antirracista e comprometida com a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, já que, conforme aponta Gomes (2011), a compreensão de que a educação representa uma possibilidade de superação do racismo foi internalizada pelas ações do Movimento Negro:

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre ‘os outros’, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (GOMES, 2011, p. 112).

Diversos documentos elaborados sobretudo ao longo do século 20 por intelectuais e entidades organizadas evidenciam tal protagonismo. Um desses documentos foi proposto por Abdias do Nascimento no 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado em Lagos, Nigéria, em 1977. Não sendo autorizada pelo governo a sua participação na delegação brasileira, Abdias promoveu uma mobilização no evento com a distribuição de um texto intitulado “Genocídio do negro brasileiro” (NASCIMENTO, 2002). Nele continham informações históricas, estatísticas e sociológicas que evidenciavam as políticas negativas do Estado brasileiro para com a população negra no Brasil. Participando do Grupo IV do Colóquio do evento, Abdias e os demais membros propuseram a seguinte redação:

5. O colóquio recomenda:

Que o Governo Brasileiro, no espírito de preservar e ampliar a consciência histórica dos descendentes africanos da população do Brasil, tome as seguintes medidas:

- a) permita e promova livre pesquisa e aberta discussão das relações raciais entre negros e brancos em todos os níveis: econômico, social, religioso, político, cultural e artístico;
- b) promova o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis culturais da educação: elementar, secundária e superior;
- c) inclua informações válidas com referências aos brasileiros de origem africana em todos os censos demográficos, assim como em outros indicadores tais como: natalidade e morte, casamento, crime, educação, participação na renda, emprego, mobilidade social, desemprego, saúde, emigração e imigração;
- d) demonstre seu muito autoproclamado interesse e amizade à África independente, concedendo ativo apoio material, político e diplomático aos legítimos movimentos de libertação de Zimbawe, Namíbia e África do Sul (NASCIMENTO, 2002, p. 68-69).

Não sendo aprovadas tais indicações, Nascimento tentou outra proposição no Grupo I:

G. Educação dos africanos na Diáspora

26. Que os governos dos países onde exista significativa população de descendência africana incluam nos currículos educativos de todos os níveis

(elementar, secundário e superior) cursos compulsórios que incluam História Africana, Swahili, e Histórico dos Povos Africanos na Diáspora (NASCIMENTO, 2002, p. 69).

Mesmo assim não foi possível a aprovação de tal proposta para que os países participantes fossem signatários de uma mudança tão significativa para o ensino de história africana em seus sistemas de ensino. Da mesma forma também não se operou a proposta desenvolvida pelo “Quilombismo”, um projeto de organização social e política, “uma alternativa nacional que se oferece em substituição ao sistema desumano do capitalismo” (NASCIMENTO, 1980, p. 275). Dentre os “princípios e propósitos do Quilombismo”, destaca-se o seguinte item:

7. A educação e o ensino em todos os graus – elementar, médio e superior – serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. A história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma Universidade Afro-Brasileira é uma necessidade dentro do programa quilombista (NASCIMENTO, 1980, 276).

Gomes (2011) analisa que foram várias as estratégias adotadas pelo Movimento Negro para a inclusão da questão racial na agenda das políticas educacionais. Até a década de 1990 a demanda era pela inserção nas políticas públicas universais. Mas as mudanças conquistadas acabam por não atender à “grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar” (GOMES, 2011, p. 113).

Diversas ações, em nível nacional e internacional (como a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, em 1995, e a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas, em Durban – África do Sul, em 2001) passaram a fortalecer no seio das entidades do Movimento Negro um consenso sobre a necessidade da adoção de políticas afirmativas como única maneira de lidar com as desigualdades raciais que se mantinham nas políticas universalistas.

Nesse contexto, o debate sobre o direito à educação como um componente da construção da igualdade social passa a ser interrogado pelo Movimento Negro brasileiro e é recolocado em outros moldes. Esse movimento traz à cena pública e exige da política educacional a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade. Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças (GOMES, 2011, p. 114).

Com a aprovação da Lei 10.639/2003 esse debate passou a ocupar nova posição na agenda educacional brasileira, se não a posição ainda almejada, pelo menos começava a reverberar no interior dos sistemas de ensino. E rapidamente consolidavam-se posições antagônicas: de um lado o reconhecimento da urgência por tal demanda e, de outro, a resistência em mudanças. Inicialmente de modo explícito, intelectuais e pesquisadores/as da educação questionavam a legitimidade de uma lei que propunha o ensino de “um grupo”. É o que aponta Luiz Carlos Paixão da Rocha (2007, p. 26):

Os críticos à nova lei argumentavam que esta era, ao mesmo tempo, desnecessária e autoritária. Desnecessária pelo fato de os conteúdos já estarem previstos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e autoritária por ferir a autonomia curricular dos estados brasileiros.

E essa argumentação ganhou corporificação nos espaços escolares. Pesquisas que investigaram as condições de implementação da Lei 10.639/2003 no ambiente escolar identificaram contextos de resistência em função de ser uma imposição legal ou “racial”. A investigação de Elânia de Oliveira, José Eustáquio de Brito e Natalino Neves da Silva (2012) sobre as práticas pedagógicas em escolas da região sudeste do Brasil identificou tais condições:

A pesquisa revela como em várias escolas participantes existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, na mesma escola, a existência de outros educadores(as) que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei n.º 10.639/03 e suas *Diretrizes*, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou ‘lei dos negros’ (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p. 358).

A crença de que as alterações na LDB eram fruto de uma estratégia política da nova gestão governamental que assumia o poder com a simbologia de “esquerda” repercutiu na educação brasileira e ficou associada à ideia de uma lei verticalizada que não convergia com os ideais da educação brasileira e nem respondia às demandas principais que se relacionavam às condições de trabalho docente, dificuldades de aprendizagem por parte do corpo discente e baixo investimento financeiro na educação, por exemplo. Outras análises acrescentaram mais polêmicas à aprovação da alteração do artigo 26A da LDB: não seria coincidência o fato de ser uma das primeiras leis aprovadas na gestão do então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e sim uma estratégia de “contenção de ânimos” do Movimento Negro (ROCHA, 2007) que havia atuado intensamente na campanha eleitoral e agora pleiteava um reconhecimento de sua luta histórica por meio de medidas institucionais do Estado brasileiro. Tal contexto foi analisado por Rocha (2007) e também por Lucimar Rosa Dias (2004, s/p):

A lei n.º 10.639 apresentada de imediato teve como função precípua responder a antigas reivindicações do Movimento Negro ou distraí-lo com novas preocupações principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este seguimento da sociedade [...].

Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas impedissem a criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país. Cria-se na estrutura de governo a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial.

Novas críticas passaram a compor o contexto de aprovação e implementação dessa Lei. Embora para o presente estudo as alterações na LDB relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais representem um significativo avanço na educação brasileira no tocante à luta antirracista, talvez em função do contexto histórico atual (tantos anos passados após a aprovação da Lei 10.639/2003 e o seu ritmo de implementação ainda aquém do almejado), é inevitável, e ao mesmo tempo necessário, produzir algumas reflexões que se unem a esse grupo de críticas.

O conteúdo legal dos artigos 26A e 79B da LDB

Observando a redação da Lei 10.639/2003 é possível desenvolver algumas interpretações:

Art. 1º. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

‘ Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º. (VETADO)‘

‘Art. 79-A. (VETADO)‘

‘Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003b).

Pelo menos duas grandes limitações são evidenciadas na redação dessa Lei. A primeira dela diz respeito ao veto presidencial do Art. 79-A que possuía a seguinte redação: “Art. 79-A Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (BRASIL, 2003a). Na Mensagem de Veto nº 7/2003, o argumento utilizado para tal suspensão foi de que o referido artigo “estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7o, inciso II)” (BRASIL, 2003a). No entanto, verifica-se o quanto a atuação de entidades do Movimento Negro tem sido preponderante para o trabalho de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de cursos de formação continuada, muitos deles em parceria com instituições municipais e estaduais e em grande parte das vezes sem remuneração. Assim, ao passo que a legislação nega a possibilidade de instituições não governamentais com experiência na área de atuarem na formação continuada de professores/as, ela promove um deslocamento da ação para o campo da informalidade já que em muitas redes públicas de ensino entidades do Movimento Negro atuam e contribuem para o fomento de informações e conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, porém sem garantias remuneratórias.

No estado do Paraná, por exemplo, é histórica a atuação do Movimento Negro em cursos, palestras e eventos voltados para a formação continuada de professores/as junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR). É o que evidenciou, por exemplo, o estudo de Marcolino Gomes Oliveira Neto (2012). Em um levantamento de ações para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais o autor constatou a forte atuação do Movimento Negro:

Os dados [...] revelam, ainda que parcialmente, o trabalho desenvolvido pela SEED ao longo de três anos para implementar a Lei 10.639/2003, parte dele com a colaboração de lideranças e dos/as militantes dos Movimentos Sociais de Negros e Negras. É o que observamos na organização e realização tanto do I Encontro de Educadores/as negros/as quanto do I Encontro do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná, em que conferencistas e palestrantes foram indicados/as pelos movimentos sociais e alguns dos minicursos e oficinas dirigidos aos professores e professoras foram ministrados por lideranças e militantes desses movimentos.

Essa situação só foi possível por conta de uma característica bastante pontual dos Movimentos Sociais de Negros e Negras que, em várias partes do país, para tornarem legítimas suas reivindicações, buscaram formação acadêmica, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) (OLIVEIRA NETO, 2012, p. 54, destaques do autor).

E de certa forma, o veto ao Art. 79-A foi um pouco mais diluído na redação do Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹ (BRASIL, 2009b), documento produzido pela (então) Secad² em colaboração da Unesco, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Consed, Undime e entidades do Movimento Negro. Tal Plano, que ressalta no tópico de apresentação que se trata de “um documento pedagógico” e que “não acrescenta nada à legislação vigente, por entendê-la clara e nítida em suas orientações” (BRASIL, 2009b, s/p), teve como objetivo “orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008” (BRASIL, 2009b, s/p). Além da fluidez de conteúdo e posterior baixa divulgação, aspectos desse documento evidenciam as distorções entre o que preconiza a legislação (via veto do art. 79-A da Lei 10.639/2003) e a prática, já que uma das demandas apresentadas como meta do “Eixo – Gestão democrática e mecanismos de participação social” (BRASIL, 2009b, s/p) é o “incentivo à participação efetiva das secretarias de educação nos Fóruns de Educação e Diversidade, para atuação de forma colaborativa” (BRASIL, 2009b, s/p). Não foi possível encontrar em nenhum estudo acadêmico ou documento oficial de instância federal ou mesmo estadual informações conceituais sobre a natureza de um fórum permanente de educação e diversidade étnico-racial. No entanto, em função da alta proporção de entidades de movimentos sociais como membros desses fóruns, incluindo especialmente o Movimento Negro, verifi-

¹ Destaca-se como negativo o fato de este documento não ter, tanto na publicação impressa quanto na publicação *on-line*, informações mínimas como o ano de publicação, editora, instituição realizadora e paginação. Foi possível identificar e inserir o ano de publicação somente porque pude acompanhar parte do processo de elaboração das metas registradas no Plano por meio de eventos regionais realizados no Paraná.

² Em 2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Secretaria de Educação Especial (Seesp) foram fundidas em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

ca-se que, em outras palavras, a atuação dos fóruns municipais e estaduais junto às ações governamentais de formação continuada para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais representa, por sua natureza, a presença de entidades do Movimento Negro ministrando formação para professores/as.

Essa interpretação ratifica-se ao observarmos aspectos da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara), que tem os seguintes objetivos:

[...] elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2005).

Como informa o site vinculado à Secadi (<http://etnicoracial.mec.gov.br/cadara3>), a Cadara “é um órgão técnico vinculado ao MEC, de natureza consultiva e propositiva, instituída pela Portaria nº 4.542, de 28 de dezembro de 2005”. Sua composição inclui representantes da Secadi e de outros órgãos da administração pública federal, estadual ou municipal e movimentos sociais. Embora a referida Portaria não especifique as características dos movimentos sociais, na página virtual da Comissão está destacada a participação de entidades do Movimento Negro.

Conforme disposto no artigo 2º da Portaria nº 4.542, a CADARA é composta por representantes da SECADI/MEC e, a critério desta, por representantes de outros órgãos da administração federal, estadual ou municipal, bem como por representantes da sociedade civil, de entidades e organizações do movimento negro.⁴

As interpretações relacionadas a essa dicotomia entre o que preconiza a Lei 10.639/2003 e a prática, demonstrada nas várias ações posteriores, como o fortalecimento dos fóruns permanentes de educação e diversidade étnico-racial e a criação da Cadara, por exemplo, não tem como objetivo descaracterizar a importância de ações realizadas a partir sobretudo de 2003, mas sim de analisar como tem se construído a política e como aspectos divergentes entrelaçam-se na execução de ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A segunda limitação, relacionada muito mais à interpretação dos sistemas de ensino do que propriamente da redação da Lei, refere-se à ênfase dada

³ Acesso em: 09/04/2014.

⁴ Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/cadara>. Acesso em 09/04/2015.

no documento às disciplinas de Arte, Literatura e História. Em função disso, por muito tempo e em muitos estabelecimentos de ensino, a elaboração de ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais ficou (e ainda permanece) restrita a docentes dessa área. Uma pesquisa pioneira realizada em nível nacional no ano de 2009 evidenciou muito dessa característica presente nos contextos de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Tal pesquisa, coordenada por Nilma Lino Gomes, teve por objetivo:

[...] identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país (GOMES, 2012, p. 7).

O suporte de apoio e financiamento da pesquisa foi fornecido pelo MEC/Secadi e pela representação da Unesco no Brasil, e o seu desenvolvimento ocorreu no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq) e envolveu pesquisadores/as de cinco núcleos de estudos afro-brasileiros de universidades de todas as regiões do Brasil⁵. Em investigação num conjunto de 36 escolas públicas estaduais e municipais do Brasil, a pesquisa identificou em várias delas que a implementação de práticas pedagógicas condizentes com o que apregoa o artigo 26A da LDB, por meio da Lei 10.639/2003, ocorria pelo protagonismo de professores/as das áreas citadas na redação da Lei. Embora entre os limites da pesquisa esteja principalmente e evidentemente o não abarcamento “de todas as escolas que trabalham na perspectiva da Lei no território nacional” (GOMES, 2012, p. 11), os alcances garantiram-se, sobretudo, “pela seleção, pela investigação em escolas das cinco regiões do País, juntamente com o relato dos dilemas e desafios por elas encontrados na realização de uma educação das relações étnico-raciais” (GOMES, 2012, p. 15). E de modo geral a pesquisa constatou a inconstância na qualidade do trabalho de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos ambientes educacionais brasileiros.

⁵ São eles: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE)/UFMT, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE, Centro de Estudos Afro-Orientais – UFBA, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – Núcleo-GERA-UFPA.

Em algumas dessas práticas conta-se com educadores(as) comprometidos(as) com uma escola mais democrática, demonstrando a compreensão de que o direito à diversidade étnico-racial faz parte do direito à educação. Para tanto, veem a necessidade de desenvolvimento de práticas interdisciplinares – articuladas com a gestão da escola e do sistema, com a comunidade e com os movimentos sociais –, capazes de produzir avanços na aprendizagem dos(as) estudantes, sob o ponto de vista conceitual, além de uma postura ética diante do diverso e a construção de uma educação antirracista. Outras práticas revelam um campo movido, contraditório e complexo, em que as relações raciais desenvolvidas na sociedade e na escola brasileira levam alguns(algumas) educadores(as) e escolas, quando consultados(as) pela equipe da pesquisa, a se autodefinirem como realizadores de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei, mas que, no cotidiano da instituição escolar, agem em desacordo com princípios e orientações firmados nos dispositivos legais. Isso sem contar as iniciativas descontínuas, fundadas em concepções estereotipadas e racistas sobre a África e os afro-brasileiros, envoltas do discurso da democracia racial e da boa vontade (GOMES, 2012, p. 15).

Outra pesquisa, de dimensão local na rede municipal de educação de São Paulo, identificou um processo de diluição de ações pedagógicas de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de uma interpretação pasteurizada de diversidade. Em uma de uma consulta às escolas de São Paulo, foi identificado que além de um número reduzido que respondeu ao questionário (1/4), apenas 6% afirmaram desenvolver atividades relacionadas à diversidade (MALACHIAS *et al.*, 2010). No entanto, na interpretação dos/as autores/as em relação às respostas tal afirmação não correspondia, necessariamente, à diversidade étnico-racial (abordagem mais ampliada do que no presente estudo).

A questão da diversidade, que surge mais frequentemente nos discursos escolares, principalmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, [...] foi traduzida no sentido mais amplo do termo diversidade. Dessa forma, o trabalho na escola adquiriu a proposta da ‘política inclusiva’, ou ‘política para todos’, sem reflexão crítica em torno da questão específica sobre dimensão étnico-racial (MALACHIAS *et al.*, 2010, p. 171).

Mas além da aprovação da Lei 10.639/2003, outros documentos posteriores buscaram ratificar e/ou retificar seu conteúdo. No ano seguinte à aprovação dessa Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento constituído:

Art. 2º [...] de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004b, p. 31).

Foi por meio desse documento que o ensino superior passou a ser incluído como “cumpridor” da legislação voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes [...] (BRASIL, 2004b, p. 31).

Tais Diretrizes fomentaram o processo de implementação dos artigos 26A e 79B da LDB por aprofundar elementos teóricos e práticos relacionados ao que se propôs a Lei. Dentre suas propostas, destaca-se a importância do combate ao racismo para negros/as e brancos/as:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004a, p. 16).

Posteriormente à aprovação das Diretrizes, alguns estados e municípios também instituíram normas complementares⁶, fortalecendo o seu objetivo de orientadora das ações tomadas no âmbito educacional.

⁶ Como, por exemplo: a Deliberação 04/2006, do Conselho Estadual de Educação do Paraná; a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul-AC de nº 01/2013; a Resolução do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo de nº 1.967/2009; a Resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás de nº 03/2009; a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Vacaria-RS de nº 8/2010; a Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Toledo de nº 01/2008, dentre outras. Ver em: Araujo (2015).

Em 2008 a LDB sofreu nova alteração, desta vez por meio da Lei 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Tal alteração também representou a luta por reconhecimento da população indígena na história e na educação brasileira. No entanto, observando a redação dessa nova Lei, é possível verificar limitações conceituais que de certa maneira reificam estereótipos sobre a população negra e indígena brasileira:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008a, grifos meus).

A reificação localiza-se na denominação de povos indígenas e população afro-brasileira como “dois grupos étnicos”, desconsiderando as centenas de etnias indígenas e os grupos/nações/etnias africanas que compuseram a população negra no Brasil. De certa maneira, esse grave problema conceitual na Lei 11.645/2008 demonstra que sua elaboração e aprovação não estiveram circundadas das mesmas características histórias que a Lei 10.639/2003, em que os movimentos sociais envolvidos participaram ativamente de sua construção. Rocha e Araujo (2013) apresentam algumas informações sobre a aprovação dessa nova Lei:

De acordo com nossas pesquisas, características que destacam a atuação do movimento negro em prol da aprovação da Lei 10.639/2003 não se fizeram presentes no contexto de aprovação da Lei 11.645/2008. Foi por meio do PL (Projeto de Lei) 433/2003 que, cinco anos após (2008), a deputada Mariângela Duarte – SP conseguiu aprovar a sua proposta de alteração da LDB. Segundo a deputada, a redação da Lei 10.639/2003 apresentava uma ‘lacuna’ ao não contemplar a presença dos povos indígenas (ROCHA; ARAUJO, 2013, p. 27).

Ratifica-se a necessidade de evidenciar contextos como esses apresentando seus limites mas também, e principalmente, no sentido de fomentar tensões nas políticas públicas rumo a correções e modificações demandas por interpretações equivocadas da noção de diversidade étnico-racial brasileira.

Mas também é importante considerar os relativos avanços conquistados com alterações como essas na LDB, sobretudo para as agendas das políticas

educacionais que tendem a, cada vez mais, lidar com demandas apresentadas pelos sujeitos e suas identidades tradicionalmente secundarizados nos projetos de educação brasileiros.

Mas os desafios se mantêm...

Com o breve panorama apresentado neste artigo, reitera-se que os contextos nos quais a Educação das Relações Étnico-Raciais têm tentado ser implementada por meio dos artigos 26A e 79B da LDB e documentos correlatos, revelam-se bastantes fragmentados e inconstantes. Avanços aconteceram, inevitavelmente, devido à inscrição legal e ao reconhecimento por parte do Estado brasileiro de que a formação escolar necessita de alterações para incluir conhecimentos caros à história e cultura de seu povo. Neste sentido, a afirmação de Marcos Ferraz (2013) representa a importância da concretização desses avanços: “Não é por estar escrito na Lei que um direito se efetiva. Mas por estar na Lei, um direito abre o universo da reivindicação política” (FERRAZ, 2013, p. 39).

Contudo, os indicadores dos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. Alguns dos principais indicadores foram identificados por Marcelo Paixão (2008, p. 48):

Dessa forma, dos dados analisados, podemos chegar à conclusão de que a recente expansão do sistema educacional brasileiro não se traduziu na superação das iniquidades raciais. Sinteticamente, portanto, podemos salientar que o conjunto de indicadores educacionais estudados reflete:

- um ingresso mais tardio na rede de ensino por parte dos negros comparativamente aos estudantes brancos;
- uma saída mais precoce dos afrodescendentes do sistema de ensino;
- um nível de aproveitamento da rede de ensino inferior entre os negros do que entre os brancos, o que se refletiu nas taxas de escolaridade líquida, eficácia do sistema de ensino e de adequação dos jovens às séries esperadas;
- um nível de reingresso no sistema escolar, por parte das pessoas de faixas etárias mais adiantadas, menos intenso entre os afrodescendentes do que de seus compatriotas do outro grupo racial.

Tais constatações, unidas ao contexto político atual que tem apontado retrocessos em função de concepções conservadoras sobre os direitos de “sujeitos da diversidade”, demonstram que os desafios a serem enfrentados são grandes e necessitarão novas estratégias por parte de profissionais e sistemas de ensino que se propõem engajados com o combate do racismo e com a promoção da diversidade étnico-racial. As contribuições propostas por este estudo são no sentido de retomar a correlação entre as leis que regem a Educação das Relações Étnico-Raciais e a LDB. Apesar de, obviamente, esta não ser a única estratégia, a retomada de princípios legais pode ser o primeiro passo a ser dado no sentido de garantir conquistas, aprimorá-las e, sobretudo, ampliá-las rumo à efetiva promoção de uma educação antirracista.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar o contexto de tensões, avanços e desafios enfrentados pelo processo de implementação do conjunto de leis que compõem o conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais. Tal conjunto é protagonizado pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que modificaram os artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Inicialmente o artigo problematiza as várias nomenclaturas utilizadas para referência às duas leis e que são estabelecidas pelos discursos legais e cotidianos. Em seguida, a análise refaz o percurso de atuação do Movimento Negro em momentos antecedentes à aprovação da Lei 10.639/2003. Na continuidade, o artigo investiga aspectos legais imbricados na redação das duas leis que modificaram a LDB, evidenciando equívocos e contradições nas ações por parte do Estado brasileiro. Por fim, o estudo reflete sobre os avanços conquistados e os desafios que se apresentam devido a novas configurações políticas, indicando a necessidade do fortalecimento das instituições legais para a manutenção, aprimoramento e ampliação das conquistas de projetos de educação e escola antirracistas.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Artigos 26A e 79B da LDB. Movimento Negro.

ABSTRACT: This article aims to present the context of tensions, progress and challenges facing the implementation process of the set of laws that composes the Education of Racial-Ethnic Relations. This set is represented by Law 10,639 / 2003 and 11,645 / 2008 that modified the articles 26A and 79B of the Law of Directives and Bases of Education making it mandatory the teaching of history and african-Brazilian, African and indigenous culture. Initially, the paper discusses the various terms used to refer to two laws which are established by legal and everyday discourses. Then the analysis retraces the course of action the Black Movement in history times to the approval of Law

10.639 / 2003. In sequence, the article investigates legal aspects embedded in drafting the two laws that modified the LDB, showing errors and contradictions in the actions by the Brazilian State. Finally, the study reflects on the advances made and the challenges ahead due and the challenges that have arisen because of new policies configurations, indicating the need to strengthen the legal institutions for the maintenance, improvement and expansion of the achievements of education projects antiracist.

Keywords: Education of Racial-Ethnic Relations. Articles 26A and 79B of the LDB. Black Movement.

Referências

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional:** estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Tese (Doutorado em Educação), 2015 [No prelo].

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem de veto nº 7 de 9 de janeiro de 2003(a)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em: 10/09/2014.

_____. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003(b). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 04/11/2013.

_____. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004(a). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 10/09/2014.

_____. Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004(b). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10/09/2014.

_____. Portaria nº 4.542, de 28 de dezembro de 2005. Institui a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA. **Diário Oficial da União**, n. 250. Brasília, DF, 29 de dez. de 2005. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/portaria_4542_281205.pdf. Acesso em: 10/10/2014.

_____. Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008(a). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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, DF, 11 mar. de 2008, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 04/11/2013.

_____. **Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2009(b). Disponível em: <http://www.portaldaindiferença.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em: 10/09/2014.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 38, jul./2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm>. Acesso em: 12/04/2014.

FERRAZ, Marcos. Estado, sociabilidade e educação. In: GOUVEIA, André; SOUZA, Angelo; TAVARES, Taís (Orgs.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2013, p. 23-49.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **BBPAE** – v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 11/10/2014.

_____. Apresentação. In: _____. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**, 1. ed., Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 7-17. (Educação para todos; 36). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf. Acesso em: 19/12/2014.

_____. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: _____. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**, 1. ed., Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33. (Educação para todos; 36). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf. Acesso em: 19/12/2014.

MALACHIAS, Antonio Carlos et al. Experiência na área de políticas educacionais. In: SILVA JR., Hélio; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. São Paulo: CEERT, 2010, p. 135-186.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. Segunda edição das obras O genocídio do negro brasileiro e Sítio em Lagos. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002.

OLIVEIRA, Elânia de; BRITO, José Eustáquio de; SILVA, Natalino Neves da. Regional Sudeste. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**, 1. ed., Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33. (Educação para todos; 36). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf. Acesso em: 19/12/2014.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Política educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007, p. 25-37.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da; ARAUJO, Débora Cristina de. Política educacional e a Lei 10.639/03. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Orgs.). **África da e pela diáspora: pontos para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2013, p. 19-30. (Coleção Cadernos NEAB-UFPR).

RECEBIDO EM MARÇO DE 2015
APROVADO EM JUNHO DE 2015

A Timidez Segundo a Perspectiva dos Alunos de Educação de Jovens e Adultos

Shyness Second Student Perspective of Youth and Adult Education

Josiane Peres Gonçalves

Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Email: josianeperes7@hotmail.com

Luzia Sestari

Professora da Rede Municipal de Ensino de Naviraí – MS

Email: sestartiluzia@gmail.com

Entre as diversas possibilidades de investigação na área da educação, me interessei pelo tema relativo à timidez, por entender que ela pode prejudicar os alunos na escola e em outras situações da vida cotidiana. Também me embasei nas vivências pessoais e por considerar que as pessoas tímidas encontram dificuldades nas diversas convivências sociais, inclusive na escola. Assim, surgiu a necessidade de saber sobre suas origens, suas causas e as consequências que podem trazer na fase adulta, seus prejuízos no processo de construção dos conhecimentos.

Como a intenção principal desta pesquisa é estudar a timidez, tendo como prioridade pessoas adultas que já têm uma trajetória de vida e opiniões mais claras sobre o assunto, foi feita a opção por realizar o estudo em turmas de Educação de Jovem e Adulto (EJA) de uma escola pública de um município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Além do mais, o índice de desistência dos alunos nas últimas décadas no Ensino Fundamental abriu portas aos cursos na modalidade da EJA. Trata-se de alunos egressos de uma sociedade que em tempo favorável (até 14 anos de idade) não conseguiram acompanhar a escola regular, ou nela concluir os seus estudos.

Em toda a minha trajetória de vida percebi que a falta de coragem em tomar atitudes e ficar sempre quieta, levou-me a refletir que pessoas com características de timidez podem ser prejudicadas na escola sofrendo emocionalmente dificuldades no processo da aprendizagem desde a sua infância, se estendendo para a vida toda. Também percebi que pode comprometer a socialização, transformando-se num adulto inseguro, infeliz e sem autonomia.

Na fase da infância, as características da timidez são visíveis na escola, desde a Educação Infantil até níveis mais elevados da educação escolar. Uma grande maioria desses alunos tímidos tem falta de coragem de enfrentar as situações desafiadoras, os professores e até os colegas de sala de aula, interferindo, portanto no seu processo de aprendizagem.

Situação semelhante aconteceu comigo, porque fui uma adolescente muito tímida não interagia com os colegas de sala de aula, tinha muita vergonha de me mostrar e também tinha muito medo dos professores. Acredito que os docentes não percebiam a minha insegurança, minha timidez e não davam atenção a esse assunto. Mesmo na fase adulta, trago comigo essa característica, tenho muito medo da opinião das pessoas e de ser avaliada negativamente. Por isso despertou-me a necessidade de pesquisar pessoas com características de timidez para ver se nos tempos atuais os alunos são diferentes e se as escolas ou os professores passaram a ter esse papel mediador.

Sabendo dos prejuízos deixados pela timidez e as barreiras que cria e como ela atua de forma semelhante em todos os indivíduos cabe fazer os seguintes questionamentos: O que é timidez? Será que escolas e o ensino formal podem ajudar os alunos tímidos? E o que pensam os alunos de EJA que se consideram tímidos sobre essas questões?

Para tentar melhor compreender sobre a problemática abordada, busquei desenvolver o presente estudo que tem por objetivo identificar a opinião de alunos de turmas de EJA sobre a timidez, procurando analisar a origem, causas e dificuldades encontradas por pessoas que se consideram tímidas. O presente trabalho tem relevância nos estudos sobre o tema, por questionar alunos tímidos, saber quais situações são difíceis para eles enfrentarem. Entendo que educação não é sinônimo de escola, e sim de família, escola e sociedade em geral, mas acredito que a escola tem um papel fundamental na vida dessas pessoas, podendo contribuir diretamente para uma melhor qualidade de vida delas.

Para melhor entender sobre a temática relativa à timidez, é importante analisar o que dizem os pesquisadores sobre o assunto, conforme a abordagem teórica apresentada na sequência.

Conceituação da Timidez e Características da Pessoa Tímida

Muitos são os fatores que interferem no bom desenvolvimento do aluno na escola, sendo que muitos deles nem estão relacionados com as questões de inteligência e sim de interações sociais. É o caso, por exemplo, da timidez que interfere no convívio do aluno com os demais colegas e professores, interferindo no seu processo de aprendizagem. Mas o que é timidez?

De acordo com o dicionário Aurélio (1975), a timidez é assim definida: “Falta de coragem; insegurança; acanhamento; inibição”. Podemos afirmar que a inibição e acanhamento provocam insegurança e falta de coragem em diversos aspectos, inclusive em assumir erros e fracassos. E para evitar a exposição e experiências negativas, a pessoa tímida acaba se retraindo ainda mais, se afastando das relações sociais.

Segundo Souza (2011), a timidez pode ser entendida como desconforto e inibição tanto na família como no setor profissional, podendo trazer sérias consequências para essas pessoas, principalmente pela preocupação em ser julgado negativamente. Em geral, os seres humanos não aceitam julgamentos negativos, mas para quem é tímido, torna-se um problema ainda maior e muitas vezes deixam de desenvolver diversas atividades, devido à preocupação com o que os outros vão pensar.

Monjas-Casares, Caballo e Marinho (2002, p. 197) explicam que “Quando nos referimos a essa classe de comportamento, aparecem múltiplos termos como: timidez, retraimento social, inibição, introversão, isolamento, falta de assertividade, solidão etc. [...]”.

Realmente, é difícil encontrar trabalhos científicos que abordam sobre a timidez, em geral existem muitas produções jornalísticas e até mesmo algumas consideradas como literatura de autoajuda, o que dificulta aprofundar teoricamente o referido tema. Apesar dessa dificuldade, é possível encontrar em alguns poucos estudos relativos à timidez ou em outros temas semelhantes, como fobia social, por exemplo, em que se buscou o embasamento nesses trabalhos para a realização da presente pesquisa.

E baseando-se nas citações de Souza (2011) e Monjas-Casares, Caballo e Marinho (2002), é possível perceber que o assunto é um tanto polêmico deixando confusa a sua denominação e que a timidez não é uma doença, e sim desconforto ou inibição que atrapalha as relações interpessoais em âmbitos familiares, profissionais, de lazer, etc. Também Abreu, Pereira e Kessler (2008, p. 651) consideram que:

A timidez é definida como uma ansiedade ou medo em situações sociais. A diferença entre os dois está nas características. O medo possui uma característica de apreensão diante de uma ameaça real. A ansiedade possui uma característica de desconforto, com a presença da apreensão, e o medo diante de uma ameaça imaginária, vista com olhos da imaginação.

Esta colocação define as características do medo e da ansiedade, sendo que o medo que as pessoas têm do julgamento que fazem do seu comportamento, de suas atitudes não passam de preocupações desnecessárias, até porque nem tudo na vida deve ser levado tão a sério e as outras pessoas não estão o tempo todo observando ou avaliando o jeito de ser de quem é tímido. Com esse pensamento, as pessoas que se consideram tímidas poderão se esforçar para não agravar os sentimentos negativos, considerando que o problema pode levar a dores físicas, angústias, desconfortos psicológicos, isolamento e solidão. Então, o que percebemos é que a timidez fora da normalidade pode ocasionar doença, como fobia social, podendo trazer prejuízos para a integração da criança e adulto na família, na escola e na sua vida, causando um grande mal para quem tem comportamento mal adaptado para os padrões da média da população.

Quanto a fobia social, Gauer et al. (2006, p. 263) afirma que: “A definição atual de fobia social é a de um medo marcante e persistente de uma ou mais situações sociais ou de desempenho, em que a pessoa se sente exposta a desconhecidos ou a uma possível avaliação dos outros.” É interessante notar que mais uma vez a ‘opinião dos outros’ aparece como uma das formas que mais provoca medo, levando as pessoas a não se expor pra evitar ser avaliadas negativamente. O referido autor ainda enfatiza que “[...] o indivíduo teme agir de forma a demonstrar sua ansiedade e que este comportamento possa ser humilhante ou embaraçante para si”. Em relação à idade, Gauer et al. (2006) argumenta que é mais encontrada em indivíduos jovens, sendo que o pico de incidência se dá aos 15 anos, continuando para toda a vida.

Em se tratando de timidez, os estudos não têm apontado uma idade específica, apenas sugerem que ninguém nasce medroso ou corajoso, extrovertido ou introvertido, que precisa ser trabalhado adequadamente para falar em público, dependendo do seu temperamento pacato ou tímido, mas isso pode mudar, depende dos hábitos comportamentais.

Para Albisetti (1998), as pessoas não nascem tímidas, elas vão se tornando tímidas devido a um complexo de inferioridade que vivenciaram ao longo da vida. Ou seja, são as experiências de vida das pessoas que influenciam para que se tornem sujeitos tímidos e não porque nascem assim. Dessa forma, situações vividas no passado podem influenciar as relações humanas na vida futura, especialmente porque pode ocorrer o que Freud (citado por BUCK e SANTOS, 2009) denominou de transferência de sentimentos. Ou seja, cada pessoa, a partir de suas características inatas relacionadas com as experiências vividas, especialmente nos primeiros anos de vida, pode transferir sentimentos para outros, quando as situações do cotidiano são semelhantes.

Nesse sentido, Souza (2011) enfatiza que geralmente o medo de reagir diante de pessoas que representam autoridade, como professor, chefe, juiz, etc. está relacionado com a forma que costumava reagir diante dos próprios pais. Se o seu pai era muito autoritário, exigente, severo e crítico, provocando no filho o sentimento de medo e inibição, a tendência é que no futuro esse filho vá transferir essa forma de relacionamento diante de pessoas que ocupam cargos de autoridade ou que tenham um perfil de personalidade semelhante ao do seu pai. É o caso, por exemplo, da criança que tinha medo de fazer perguntas ao pai, possivelmente vá transferir esse mesmo temor ao fazer perguntas ao professor. Assim, a timidez pode ser entendida, como resultado de uma educação rígida, severa e desvalorizante por parte dos pais que contribuem para a formação da autoimagem negativa dos filhos. Ou seja, os resultados de uma educação severa, não correspondem a um mecanismo positivo, que resultem em uma boa formação para as novas gerações. Seria importante então, que as crianças participassem da vida familiar, ajudando nas tomadas de decisões, numa vivência dialogada e que houvesse a participação de todos, resultando em pessoas autônomas e capazes de expressarem suas dificuldades.

Também Crawford e Taylor (2000) relatam que a timidez está relacionada com experiências anteriores, especialmente vividas em âmbito familiar, como por exemplo: os padrões adotados pela família, se os pais são tímidos,

se passou por situações em que houve humilhações, traumas, maus tratos, repressões, etc. Os autores ainda afirmam que não se tem uma definição sobre quais sejam as causas da timidez, se nascem com pré-disposição ou se apenas adquirem ao longo da vida.

No que se refere à escola, existem alunos tímidos em todas as salas de aula, mas como eles não costumam incomodar, em geral nem são percebidos por professores e colegas e muitas vezes aprendem bem os conteúdos escolares, o que não significa que estão se desenvolvendo suas habilidades de socialização. Assim, é possível afirmar que a timidez infantil pode comprometer a aprendizagem escolar, as relações interpessoais e transformar a criança em adultos inseguros, infelizes e sem autonomia.

Em um estudo realizado por Perez (2011), em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental que tinha 03 alunos considerados tímidos, ela chegou a algumas constatações relevantes: as crianças tímidas não recebem muita contribuição na interação e nos aspectos sócio afetivo; apresentam dificuldade no relacionamento com os colegas e professor; tem vergonha de expor a opinião. Quanto às atividades pedagógicas, a autora percebeu que são sempre as mesmas e rotineiras, não proporcionando momentos de interação e não favorecendo a superação para minimizar a timidez.

Dessa forma, é importante que os profissionais da educação percebam que o assunto relativo à timidez, é um problema que deve ser observado com mais atenção. Uma das formas de ajudar os alunos é observar o comportamento de cada um, e motivar mesmo aqueles que são tímidos a participar dos eventos culturais da unidade escolar. Para Samulski (2002), a motivação é o que move uma pessoa, levando-a a mudar o seu objetivo e isto ocorre por um processo ativo, intencional, e depende de fatores intrínsecos e extrínsecos. Pode também ser entendida como um motivo que leva a ação e isto é um fator que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa.

Muitos professores na prática diária acabam por estigmatizar os alunos tímidos como crianças que não colaboram em nada para a melhoria da dinâmica em sala, marginalizando a participação destes, rotulando-os como (bonzinhos inofensivos e como exemplos a serem seguidos), colaborando com a tentação de abandonar a escola, a propensão de desanimar. Por essa razão não se deve tirar conclusões na base de ocorrências esporádicas e de julgamentos apressados.

Da mesma forma, deve-se evitar interpretações preconceituosas como: criança mimada, criança bloqueada, criança agressiva, criança imatura etc.

A criança cresce, desenvolve a atenção voluntária que possibilita a ação prolongada, organizada a partir de regras que são colocadas por fontes externas, neste período, também, a criança se interessa muito pelos colegas, constituindo grupinhos de amizade que passa a ter papel relevante em suas ações. Surge, assim, importância de grupo. Os diferentes segmentos da sociedade, os diferentes grupos de pessoas que encontramos ao longo da vida escolar, a realidade em sala de aula quando formamos grupos de estudos, nos coloca na necessidade de mudança de pensamento de comportamento que muitas vezes, contraria os conceitos familiares e que no período de desenvolvimento que coincide com a entrada de criança no ensino fundamental (por volta do 7º ao 8º ano de vida, ou seja, após completar, respectivamente 6 e 7 anos) ocorrem algumas mudanças importantes em seu cérebro que vão afetar, diretamente, sua atuação na escola. (LIMA, 2008, p.36).

Vale lembrar que com essas mudanças que ocorrem nas crianças nessa idade e a necessidade de enfrentar todos os seguimentos da sociedade, é de muita importância o cumprimento de regras adotadas, para compreender que a vivência em grupo exige que a pessoa respeite o espaço do outro gerando assim, trabalhos coletivos. Nesse aspecto a escola tem um papel relevante, principalmente quando recebe alunos adultos em períodos noturnos, como é o caso dos jovens e adultos da EJA.

A escola é um espaço que favorece as pessoas nas diversas oportunidades de interação, nas tentativas de novas amizades, o incentivo em atividades com os pares, organização de grupos e trabalhos coletivos, que abre para novas formas de pensamentos e agregando novos conceitos, e principalmente leva o aluno ao seu desenvolvimento através da educação elementar e com disciplinas que desenvolvem a arte, a cultura e o físico, de forma criativa deixando que o corpo fale com danças e expressões motivadoras, cativando cada vez mais a participação em toda a sua vida escolar.

Considerando que, algumas pessoas conseguem facilmente essa integração, outros conseguem parcialmente, outros resultam em tentativas frustrante e desanimadora, fazendo com que seus pensamentos se voltam para o trabalho informal como prioridade na sua vida. Com o passar dos tempos ela retoma esses pensamentos e o desejo de novas oportunidades de escolarização, entra novamente o papel importante da escola em oportunizar essas pessoas a retomarem suas atividades escolares, agora em sua fase jovem ou adulto.

Algumas Considerações sobre Alunos de EJA

Em geral as pessoas que buscam a escolaridade através das turmas de EJA são trabalhadores de classes populares. Devido a uma sociedade vulnerável, muitos jovens são afetados pelo desemprego, o trabalho informal, o peso de ser chefe da família muito cedo, fazendo com que se afastem da escola ou que retomem sua trajetória escolar no período noturno e na EJA. Segundo Arroyo (2007, p. 5):

A juventude, os adolescentes e os adultos populares estão, hoje, mais demarcados pela concretude de suas histórias de vida, de seu trabalho, de suas maneiras de sobreviver em um presente que essa é mais importante que o futuro. Qualquer tentativa educacional que proponha enquadrar esses sujeitos em categorias muito amplas os desfigura, do mesmo modo que qualquer forma de educação generalista os distancia. Logo, reconstruir essa trajetória nos leva a questionar em que medida foi possível partir da vida humana para pensar os currículos, os tempos, os saberes e, sobretudo, as imagens que vêm sendo construídas sobre o que é ser jovem e adulto da EJA. Educadores, educandos, pesquisadores e gestores devem buscar os caminhos que articulem a vida concreta dos sujeitos da EJA e suas especificidades, para a partir daí construir um currículo e uma escola que possam atender as suas necessidades.

É inquestionável a importância de um ambiente escolar que favoreça a convivência harmoniosa entre os seus integrantes, seja para a promoção da aprendizagem em sala de aula, seja para a formação do educando de modo geral. As tentativas de diferentes Projetos voltados para as necessidades dos jovens e adultos deixam em evidência a falta de institucionalidade e continuidade das políticas públicas desta modalidade de ensino.

Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagens dessa população só podem ser satisfeita por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.126).

É evidente a necessidade de políticas voltadas para esse público alvo para um trabalho em que professor de acordo com a sua formação possa desenvolver atividades e mecanismos que possa resultar no desenvolvimento do sujeito em todas as suas esferas.

Seria oportuno lembrar que a função pedagógico-didática se refere ao papel de avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da edu-

cação escolar. Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social. (LIBÂNIO, 1994, p. 196).

Em conformidade com a declaração do referido autor, o processo de ensino vai muito além de transmitir conhecimento, o professor deve ter uma relação confiável com seu aluno que garanta uma afetividade dentro da escola, na sala de aula, no recreio, nos passeios fora da sala, para que ele tenha a capacidade de percepção de seu comportamento.

A avaliação é uma grande responsabilidade na vida dos professores, é neste momento que se deve ter cuidado ao avaliar somente a participação representada por lápis e papel, não considerando a sua participação total: sua representação corporal, e sua oralidade. Sob essa ótica, Demo (2004, p.102) argumenta que:

[...] a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, faz com que o professor decida o seu trabalho e avalie de forma qualitativa fazendo com que seja avaliada cotidianamente, uma avaliação diagnóstica no início, durante e no final do desenvolvimento de suas aulas, ou não apenas nas aulas, mas nos contatos, na classe, e no recreio, observando às atitudes, a interação, as amizades e acompanhando o crescimento do aluno ao longo dos anos, o professor observador tem condições de tomar novas decisões.

Seria muito importante se houvesse maior interesse por parte do professor em interagir com o aluno que demonstra comportamentos característicos de pessoa tímida, procurando com frequência para conversas ou diálogos e se possível, acompanhar e avaliar o seu desenvolvimento, observar seus grupos de amigos, sua linguagem, seus gostos, gestos e hábitos, para posteriormente de forma interdisciplinar poder ajudá-lo conduzindo e objetivando a um resultado positivo na sua vida futura.

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento deste estudo busquei investigar a percepção dos alunos de EJA em relação à timidez, verificando em que situação ela mais prejudica o seu desenvolvimento, e se eles acreditam que a escola pode fazer

um trabalho para amenizar o problema da timidez. Para a realização da coleta de dados, utilizei um questionário com questões abertas e fechadas, caracterizando-se, portanto como uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa.

De acordo com André (2005), as pesquisas qualitativas são exploratórias, pois estimulam os entrevistados ou questionados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Tem o objetivo de forçar o surgimento de aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Já as pesquisas quantitativas têm como objetivo descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilha de uma característica ou um grupo de características. Ela é especialmente projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. Uma análise quantitativa apresenta os dados em percentuais. As pesquisas quantitativas são bastante utilizadas durante as eleições, onde a partir de uma amostragem da população é possível quantificar as preferências do eleitorado (ANDRÉ, 2005).

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual, de um município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, que funciona turmas da EJA que são desenvolvidas em forma de Projeto EJA. Assim distribuídas:

- Turma A: Fase Única do Ensino Fundamental Inicial, correspondente aos 6º e 7º ano.
- Turma B: Ensino Fundamental, correspondente aos 8º e 9º ano.
- Turmas C e D: Fase única do Ensino Médio Inicial.
- Turmas E e F: Fase Intermediário Final do Ensino Médio.

Em contato com os estudantes e com a autorização da direção da escola pude com facilidade obter dados importantes para a minha pesquisa e chegar à análise com base nos estudos realizados em artigos científicos e livros.

Os procedimentos que utilizei para coletar os dados foram: primeiramente visitei a escola com um documento de autorização endereçado à diretora da Unidade Escolar. Chegando, fui recebida com muita atenção, me permitindo fazer a pesquisa com os alunos. Foi marcado o dia e a hora para a

aplicação do questionário de pesquisa. No dia e hora marcada, cheguei até à escola me apresentei, o coordenador delegou uma pessoa para me acompanhar nas salas de aula, me apresentar e assim, conversar com os entrevistados. Iniciei com a minha apresentação e pedi que eles me ajudassem respondendo o questionário para que eu pudesse concluir o meu curso de Pedagogia. Disse também que ficaria muito feliz se pudesse contar com a ajuda importante deles, que seriam perguntas fáceis, abertas e fechadas e que até poderiam ajudá-los indiretamente. Entreguei os questionários individualmente, foi aplicado pelo professor que atuava na sala de aula naquele momento, foi dado mais ou menos uma hora para responderem. Passado o tempo, voltei em todas as salas que tinha deixado os questionários para recolhê-los.

Foi entregue em todas as salas de aula 80 (oitenta) questionários. Foram preenchidos 62 (sessenta e dois); devolvidos em branco 09 (nove). Totais gerais respondidos e recolhidos das turmas A, B, C, D, E, e F foram 71 (setenta e um). Desconsiderando branco, total Geral de 62 (sessenta e dois) questionários que foram analisados para chegar ao resultado da pesquisa de campo. Por fim, fiz a análise e sistematização dos dados, cujos resultados são apresentados na sequência.

Resultados e Discussão

A primeira questão que aparecia no questionário era sobre o conceito de timidez, segundo a opinião dos alunos. Em relação ao questionamento “O que é timidez para você?” as respostas predominantes relacionavam-se com a questão do medo, com os problemas relativos às interações sociais e ainda outras dificuldades enfrentadas por pessoas tímidas.

Em relação ao medo, os alunos de EJA assim relataram sobre a timidez:

- “É a falta de coragem para agir, ou para dizer algo.” (masculino, 29 anos)
- “É não ter coragem de chegar a outra pessoa e falar dos problemas que carrega em si mesmo.” (feminino, 38 anos)
- “Só fica olhando com medo de falar.” (feminino, 32 anos)
- “A pessoa fica com medo e calada (feminino, 18 anos)
- “É um medo que impede de se comunicar com desenvoltura e tomar iniciativas.” (feminino 51 anos)

- “Tem medo de mostrar quem é ela mesma.” (feminino, 19 anos)
- “Não tem coragem de ser espontânea.” (feminina, 18 anos)
- “É ter medo de expressar suas ideias e também não poder ajudar as pessoas em nada (masculino, 19 anos)
- “É muito difícil expor para a sociedade e ter medo das zoações dos próprios amigos.” (Masculino, 21 anos)
- “Ter medo de fazer uma pergunta e levar uma má resposta.” (feminino, 31 anos)
- “É ter medo até de reclamar dos seus direitos.” (masculino, 32 anos)
- “É ter medo de tudo”! (feminino, 40 anos)

Como vimos nas repostas dos entrevistados, a característica da timidez está bem ligada à palavra medo, independente de ser jovem de 15 anos de idade ou de adultos de 40 anos, o medo continua se fazendo presente. Nesse sentido, Abreu, Pereira e Kessler (2008, p.651) relatam que “[...] o medo possui uma característica de apreensão diante de uma ameaça real”. E Gauer et al. (2006) consideram que o medo é mais encontrado em indivíduos jovens, sendo que o pico de incidência se dá aos 15 anos de idade, continuando para toda a vida.

Outros alunos tiveram concepções diferenciadas sobre a timidez, especialmente em relação ao contexto social, ou limitações diante das diversas interações sociais que devem ser estabelecidas em todos os contextos da vida humana. Entre as principais respostas, destacam-se:

- “A pessoa que fica só e não gosta de se comunicar.” (feminino, 19 anos)
- “É vergonha de falar.” (feminino, 19 anos)
- “É muito triste, não dá vontade de ir à escola porque pensamos que ninguém gosta da gente.” (feminino, 24 anos)
- “Não conseguir expressar em público.” (masculino, 30 anos)
- “É não ter amigos e nas entrevistas de emprego na maioria das vezes não é contratado.” (feminino, 18 anos)
- “É ter vergonha de ler em público.” (feminino, 21 anos)

- “Não conseguir expressar seus sentimentos e desejos.” (masculino, 50 anos)
- “É não ter diálogo e nem amizades.” (feminino 55 anos)
- “É se fechar para o mundo cada vez mais.” (masculino, 38 anos).

Como bem diz Perez (2011), quando relata que os alunos tímidos não recebem muitas contribuições nos aspectos sócio afetivo, a escola não oferece possibilidades para que haja superação da dificuldade de se expressar em público, da vergonha desenfreada de interação e socialização que é papel da educação infantil quanto se trabalha formação da identidade lá na primeira infância. Com essas dificuldades, acaba por ser prejudicado sentindo sensações de autoestima baixa.

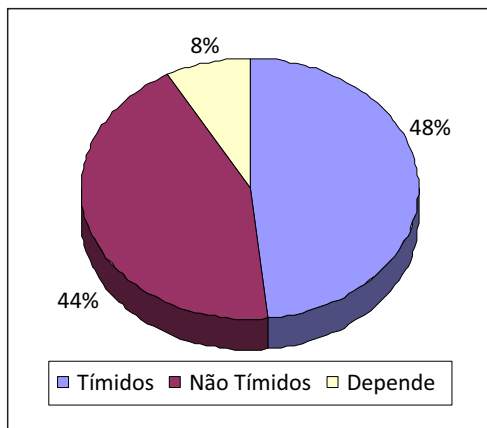
Outros ainda complementaram sobre a timidez:

- “É constrangedor e prejudica muito.” (masculino 27 anos)
- “Impede a gente de muitas coisas é um sentimento de humilhação.” (feminino, 32 anos)
- “A pessoa acha que a ideia da gente é cafona.” (feminino, 22 anos)
- “A gente se cala e sofre com isso.” (masculino, 38 anos)
- “É muito ruim e cada dia é uma batalha para enfrentar.” (feminino, 37 anos)
- “Acho que o tímido deve ser tratado com psicólogo.” (masculino, 19 anos)
- “A pessoa sofre quando tem que ficar em certas repartições.” (feminino, 48 anos).

Com as respostas do questionário, percebemos que tanto alunos do sexo masculino como o do sexo feminino em diferentes faixas etárias, as expressões são de forma muito semelhante, em relação ao aspecto relativo ao conceito da pessoa tímida.

Provavelmente, foi baseado nesses conceitos iniciais que os alunos responderam se eles se consideravam uma pessoa tímida. Entre o total de entrevistados, 48% responderam que se consideram tímidos, 44% disseram que não se consideram tímidos e 8% afirmaram que depende, conforme gráfico 1.

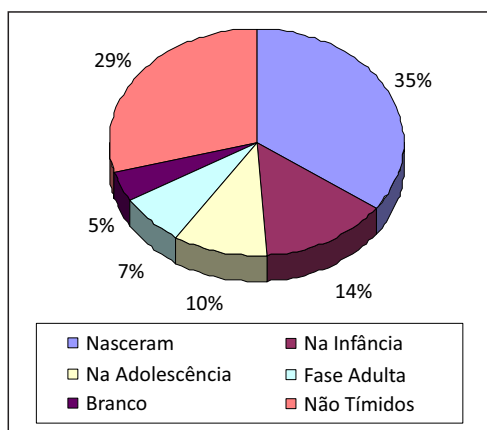
Gráfico 1: Quantos alunos se consideram tímidos



Fonte: Autora, 2013.

É interessante notar que quase a metade dos alunos se considera tímido, porém quase a mesma quantidade disse que não é tímido. No entanto, ao serem questionados sobre quando surgiu a própria timidez, apenas 29% marcaram a opção “não sou uma pessoa tímida”. Ou seja, na questão anterior 44% afirmaram que não se consideram tímidos e ao mencionar sobre a origem da timidez, somente 29% continuaram afirmando que não são tímidos, conforme gráfico 2.

Gráfico 2: Quando surgiu a timidez

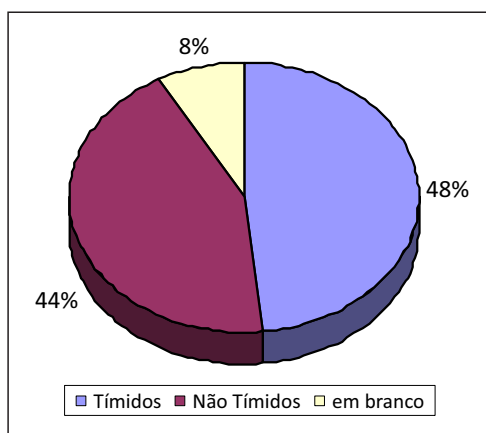


Fonte: Autora, 2013.

Entre os alunos pesquisados que se consideram tímidos, 35% entendem que é inato ou já nasceram assim e não dá pra afirmar se estão corretos ou não, uma vez que não há consenso entre os pesquisadores. Crawford e Taylor (2000), por exemplo, mencionam que não se sabe se as pessoas nascem com pré-disposição para serem tímidas ou se vão se tornando ao longo da vida. Já Albisetti (1998) entende que as pessoas não nascem tímidas, elas precisam ser trabalhadas adequadamente. Afirma também que as pessoas vão se tornando tímidas devido a um complexo de inferioridade e que a experiência vivenciada influencia ao longo da vida. Para os participantes desta pesquisa, apenas 7% acreditam que a timidez surge na idade adulta, 10% na adolescência e 14% na infância, evidenciando que para a maioria dos pesquisados que se dizem tímidos, tal característica não é recente, tendo surgido em fases anteriores da vida ou nasceram assim.

Outra indagação do instrumento de pesquisa referia-se a existência de pessoas tímidas nas famílias dos pesquisados e em caso afirmativo, deveriam responder quem era o membro da família. Entre os 62 pesquisados, quase a metade (48%) disseram que sim, que possuem outros parentes que também são tímidos, conforme gráfico 3.

Gráfico 3: Existência de pessoas tímidas nas famílias



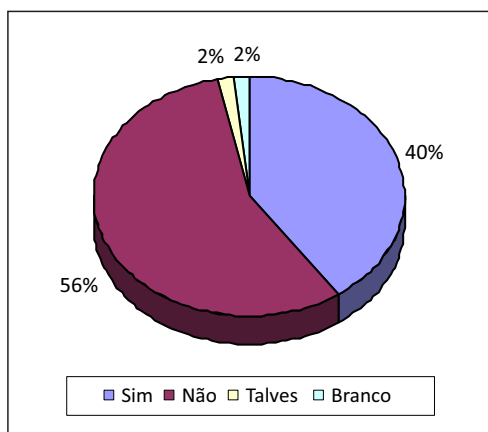
Fonte: Autora, 2013.

Quanto aos membros da família que também são tímidos, as respostas mais frequentes foram pais, irmãos e primos. Esses dados indicam que as características da timidez podem ser, segundo a opinião dos entrevistados, de

ordem genética. A criança já nasce com a pré-disposição, somada a convivência da família com essas características, a tendência é que ela seja reforçada ao longo da vida, dificultando o seu relacionamento no trabalho, na escola, no namoro e nas festas em geral. Para Souza (2011), o medo de fazer perguntas aos pais e o medo de autoridades e chefes, é resultado de uma educação severa que tiveram, não sendo, portanto, considerado um problema genético. Já Crauford e Taylor (2000) consideram que há uma relação com os padrões adotados pela família, ou se os pais também são tímidos, ou se a pessoa passou por situações em que houve humilhações, traumas, maus tratos, ou repressões.

Uma das questões que os participantes responderam foi se declamaria um verso ou uma estrofe de uma música para os colegas de sala e o resultado surpreende porque mais da metade (56%) disseram que não, conforme gráfico 5.

Gráfico 4: Declamaria um verso ou estrofe música em sala de aula



Fonte: Autora, 2013.

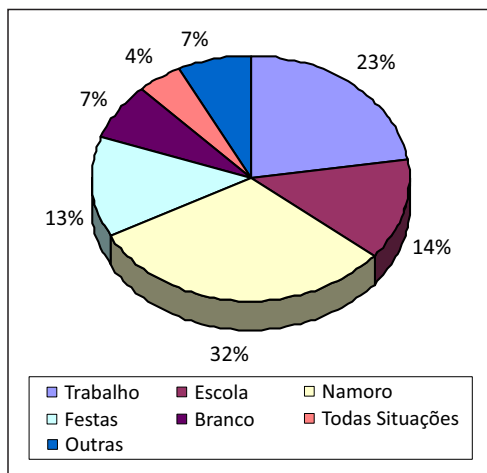
Entre as 27 pessoas que disseram que não declamaria um verso ou uma estrofe de uma música para os colegas de sala, 05 (cinco) são donas do lar; 03 (três) secretária administrativa; 02 (duas) são apenas estudantes; 02 (duas) vendedora; 02 (dois) operador de máquinas; 02 (dois) autônomo; 01 (uma) cabelereira; 01 (um) gerente de obras; 01 (uma) manicure; 01 (um) desossador de bovinos; 01 (um) pintor de carro; 01 (uma) camareira; 01 (um) auxiliar de serviços diversos; 01 (um) diarista; 01 (um) eletro mecânico; 01 (um) comerciante; 01 (um) balanceiro).

As 19 (dezenove) que disseram que sim, que declamaria é: 03 (três) donas do lar; 03 (três) vendedora; 03 (três) estudante; 02 (dois) diarista; 01 (um) auxiliar de produção; 01 (um) retificador de motor; 01 (um) maquinista; 01 (um) assistente de produção; 01 (um) diretor de televisão; 01 (um) gerente; 01 (um) treinador; 01 (um) desossador de bovino. O restante dos entrevistados que não foram relatados, deixou em branco o campo do espaço de declarar sua profissão.

É importante destacar que a maioria dos alunos se considerava tímida e vários outros diziam que não eram. Porém, entre os que afirmaram que não eram tímidos, alguns foram contraditórios porque também disseram que não teriam coragem de enfrentar a sua turma de sala de aula para declamar um verso ou cantar a estrofe de uma música. Ou seja, teoricamente defendem uma ideia e na prática age de forma diferente, evidenciando que não tem certeza de que estão isentos de características relativas à timidez, como os demais colegas do grupo.

Quando indagados, através do questionário, sobre qual situação do cotidiano seria mais difícil de enfrentar, as respostas foram variadas, predominando a questão afetiva (namoro) com 32%, seguidas de trabalho com 23%, escola com 14% e festa com 13% (gráfico 4).

Gráfico 5: Situações mais difíceis para pessoas tímidas



Fonte: Autora, 2013.

Como pode ser evidenciado através do gráfico, 45% apresentam dificuldades em relação a namoro, (relacionamento amoroso). Isso pode estar ligado ao fato de compromisso com a outra pessoa, o que não descarta a possibilidade de que o medo de enfrentar situações novas, como é o caso do namoro, noivado e casamento. Também no trabalho e na escola as pessoas tímidas encontram diversas dificuldades, podendo inclusive interferir nos resultados obtidos.

Uma das questões abertas pedia para os alunos escrever sobre alguma situação que ocorreu e que se sentiram muito tímidas. As respostas foram variadas, surgindo relatos sobre escola, consulta médica, namoro, casamento e trabalho.

Uma aluna de 31 anos relatou: “Foi quando fui fazer meu primeiro exame ginecológico, eu tremia demais”. O outro aluno de 25 anos disse: “ Foi o dia que precisei de entrar na passarela do meu casamento, onde todos ficaram me olhando”. Já um de 23 anos mencionou que: “Quando eu pedi para ficar com uma menina, ela aceitou, mas eu não sabia como puxar um assunto com ela”. Outra de 18 anos escreveu: “Quando eu estudava no estudo regular, eu era a maior e a mais velha de todos os alunos. No começo do ano eu já fiquei com muita vergonha de estudar, ai eu parei os estudos, esperei completar 18 anos para fazer a EJA. Agora tá tudo bem”. Uma aluna de 21 anos expressa que: “Senti-me tímida numa entrevista de trabalho”. Outra de 31 anos relatou: “Muitas coisas, como explicar um trabalho na sala de aula”.

Esses dados levam a crer que a grande maioria das pessoas sente-se tímidas, quando precisam ficar frente a frente com a outra pessoa. Nesse sentido, Souza (2011) enfatiza que “[...] geralmente o medo de reagir diante de pessoas que representam autoridade, como professor, chefe, juiz, etc. está relacionado com a forma que costumava reagir diante dos próprios pais”. Ou seja, uma educação muito rígida e severa pode afastar os filhos do diálogo, da educação amiga, trazendo mais tarde sensação de medo e causando afastamento de ambos.

Também uma das questões abertas era para verificar a opinião dos alunos sobre se é possível diminuir ou acabar com a timidez. Para a maioria dos pesquisados, ela inicia na fase escolar em que a criança necessita da outra para as relações pessoais. A criança aos poucos vai aprendendo a lidar com a

situação, até chegar aos 15 anos que aponta o pico alto das características, depois desse período, muitas delas mudam seu comportamento, acentuando a característica de timidez. As pesquisas apontam que não se tem uma definição dos motivos que causam timidez, nem se ela poderá diminuir ou acabar ou se depende de terapias para superar esses medos ou até mais atenção ao assunto como bem aponta Souza (2011) e Monjas-Casares, Caballo e Marinho (2002). É possível perceber que o assunto é um tanto polêmico deixando confusa a sua denominação e que a timidez não é uma doença, e sim desconforto ou inibição que atrapalha as relações interpessoais em âmbitos familiares, profissionais, de lazer, etc.

Como é o caso da aluna de 20 anos que assim descreveu: “Sim, é possível acabar com a timidez, através de muita conversa”. Outra aluna argumentou: “Acho que não tem cura”. A outra aluna de 18 anos registrou: “Eu acredito que a pessoa que é tímida, ela vai ser sempre tímida, ela pode interagir, conversar, mas, não vai ser aquela pessoa que chega”. Outro registro: “Participar de palestra de motivação”. (masculino, 35 anos).

Outros comentaram sobre ter ajuda de algum profissional para minimizar ou acabar com a timidez, conforme os seguintes relatos: “Através de conversas e com a ajuda de um psicólogo.” (masculino, 30 anos); “Procurando ajuda de pessoas preparadas para lidar com as pessoas tímidas.” (feminino, 22 anos); “Não, só com ajuda de um profissional.” (masculino, 21 anos); “Com psicólogo e tratamento rígido!” (feminino, 37 anos).

A última questão aberta era sobre o que a escola poderia fazer para ajudar os alunos tímidos. As respostas foram variadas, porém as ideias que mais predominaram foram as seguintes:

- Ajuda de psicólogos (11 alunos);
- Promover palestras abordando o assunto de timidez (10 alunos);
- Trabalhos em grupo (09 alunos);
- Apresentar trabalhos em grupo na sala de aula (09 alunos);
- Teatros e Esporte (06 alunos);
- Necessita de diálogo professor/aluno “conversa” (10 alunos);
- Brincadeiras (04 alunos).

Outras respostas chamaram-me a atenção foram que 13 (treze) responderam que devem ter paciência, e evitar “constrangimento com a gente”, outros responderam que promover viagens e “mais amor”.

Considerando as declarações dos entrevistados de que as escolas podem ajudar os seus alunos desenvolvendo projetos voltados para o assunto de timidez, e que eles esperam um trabalho visando ajudar a superar o problema que é um grande causador de prejuízos em seu desenvolvimento social. Sabemos que a escola é um lugar ideal e tem um mecanismo eficaz com capacidade para desenvolver trabalhos garantindo a participação de todos os alunos como bem diz Crawford e Taylor (2000, p.18) “Pessoas confiantes, com alto nível de autoestima, são capazes de perseguir seus sonhos e objetivos”. A escola precisa despertar para essa grande oportunidade de conscientização dos males causados pela timidez e que se ela se manifestar fora da normalidade, pode vir a transformar em doença trazendo desvantagens em relação aos outros alunos. O educador também é responsável pela formação do aluno em sua totalidade, ele deve ser conhecedor do seu papel diante do problema.

Considerações Finais

Chegando aos objetivos propostos neste estudo de pesquisa sobre a timidez em crianças, adolescente e adulta, é possível afirmar que as características deixadas pela timidez causam desconforto, medo, angústias e retroação social, que essas pessoas se mostram incapazes de receber críticas frente a situações diversas.

Entre as pessoas que participaram dessa pesquisa, a maioria se considera tímidos, entendem que já nasceram tímidos ou que surgiu na infância ou adolescência causando prejuízos nas relações sociais. E uma grande maioria delas acredita que a timidez possa ser superada com ajuda de profissionais; com maior atenção por parte da escola; valorizar seu trabalho e suas opiniões.

Sabendo da importância de se trabalhar esse assunto e garantir que aos alunos com característica da timidez, possam frequentar as escolas tendo a certeza de que ela está aberta a ajudar, dando total segurança de uma escola voltada para a inclusão de todas as necessidades de sua clientela, podendo fazer parte do desenvolvimento físico, emocional e intelectual dos alunos.

Esse número de alunos com timidez evidencia que o assunto é merecedor de maior atenção por parte da escola, devendo o assunto fazer parte dos conteúdos abordados pela escola de forma a trabalhar atividades diferenciadas garantindo a participação total e ativa dos alunos, considerando que a timidez pode atrapalhar o desempenho dos alunos. Se trabalhado o assunto de forma interdisciplinar poder-se-ia chegar ao objetivo para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas.

RESUMO: O presente estudo tem por finalidade identificar a opinião de alunos de turmas de Educação de Jovem e Adultos (EJA) sobre a timidez, procurando analisar a origem, causas e dificuldades encontradas por pessoas que se consideram tímidas. Além da pesquisa bibliográfica, norteada por estudos científicos sobre o assunto, foi realizada também uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e quantitativa. O instrumento utilizado foi um questionário com questões abertas e fechadas e a coleta de dados foi realizada em uma escola pública de um município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. Do total de 80 questionários que foram distribuídos, 09 (nove) não foram devolvidos, 09 (nove) foram entregues em branco e os 62 (sessenta e dois) que estavam respondidos constituíram a amostragem de participantes que fazem parte desta pesquisa. Os resultados apontam que é preciso redimensionar os conteúdos, as práticas nas salas de aula dos jovens e adultos, favorecendo a participação ativa dos sujeitos com características de timidez nas escolas e na sociedade em que participa. Podendo-se concluir pelos estudos realizados, que a timidez é um entrave na vida dessas pessoas causando prejuízos em sua formação enquanto cidadão.

Palavras-chave: timidez; Jovens e adultos; escola.

ABSTRACT: This study aims to identify the opinion of students of Education Classes for Youth and Adults (EJA) over timidity, assessing the origin, causes and difficulties encountered by people who consider themselves shy. Besides literature, guided by scientific studies on the subject, was also conducted field research for qualitative and quantitative nature. The instrument used was a questionnaire with open and closed questions and the data collection was conducted in a public school in a municipality in the state of Mato Grosso do Sul. From the total of 80 questionnaires distributed, 09 (nine) were not returned, 09 (nine) were delivered in white and the 62 (sixty-two) that were answered were the sampling of participants who are part of this research. The results show that it is necessary to resize the content, practices in classrooms of young people and adults, encouraging the active participation of subjects with features of shyness in schools and society in which it participates. Can be concluded by studies that shyness is a barrier in their lives causing damage in their training as citizens.

Keywords: shyness; youth and adults; school.

Referências

- AURELIO (1975) www.dicionario Aurélio.com Acesso em 03/jun.2013
- ABREU.E.V; PEREIRA.L.T.Z; KESSLER.E J. Timidez e Motivação em Indivíduos Praticantes de Dança de Salão. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 6, ed. especial, p. 649-664, jul. 2008.
- ALBISSETTI, V. **Pode-se vencer a timidez?** São Paulo: Paulinas, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARROIO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.
- BUCK, M. B.; SANTOS, J. W. A Transferência na Sala de Aula. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**. Ano VII, nº 13, nov. 2009.
- CRAWFORD, L.; TAYLOR, L. **Timidez, esclarecendo suas dúvidas**. São Paulo: Agora, 2000.
- DEMO, P. **Ser Professor é Cuidar que o aluno aprenda**. 2ª Edição Porto Alegre: 2004.
- GAUER, G. J. C.; ZOGBI, H.; BEIDEL, D. C.; RODRÍGUEZ, J. O. Fobia social na infância e adolescência: Aspectos clínicos e de avaliação psicométrica. **Psico**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 263-269, set./dez. 2006.
- HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Disponível em www.redalyc.org. Acesso em 03/09/2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática** – São Paulo: Cortez, 1994. (coleção Magistério).
- LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MONJAS-CASARES, M. I. ; CABALLO, V. E. ; MARINHO, M. L. A criança tímida e retraída. **Pediatric Moderna**. São Paulo - Brasil, v. 38, n.5, p. 196-201, 2002.
- PEREZ, J. B. L.; DIAS, M. A. D. Crianças tímidas: aprendizagem da criança tímida e sua relação nos aspectos sócio afetivo. **Eventos Pedagógicos**. v.2, n.2, Ago./Dez. 2011, p. 102–111.
- SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte**. Barueri: Manole, 2002.
- SOUZA, K. C. C. A Timidez Como Entrave Emocional Patológico: levantamento quanti-qualitativo dos relatos de pacientes atendidos na clínica-escola de Psicologia em uma faculdade da rede privada. **Visão Acadêmica**. Universidade Estadual de Goiás. Mai. 2011.

RECEBIDO EM MARÇO DE 2015
APROVADO EM JUNHO DE 2015

Princípios Norteadores dos Processos Educativos na Escola Contemporânea: Sob um Olhar de Professores

A Guiding Principles Of The Educational Processes in Contemporary School: Teachers' Overview

Fabiana Neiva Veloso Brasileiro

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIFOR, Fortaleza-CE

Francisco Antonio Francileudo

Faculdade Católica de Fortaleza

Adriana de Alencar Gomes Pinheiro

Doutoranda em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIFOR

Francisco Welligton de Sousa Barbosa Junior

Psicólogo pela Universidade de Fortaleza

José Clerton de Oliveira Martins

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIFOR, Fortaleza-CE.

Os processos formativos de crianças e jovens na escola contemporânea estão baseados em princípios racionalistas e na lógica de produção capitalista, na qual o trabalho é atividade central. Considerando-se essa realidade, sugestiva de que em alguns momentos, valores relacionados à formação do homem pleno, ético e criador parecem não ser prioritários nos princípios educacionais praticados nesses espaços, torna-se importante rever os princípios básicos que orientam a formação dos cidadãos num plano ético individual e social, voltados para valores de civilidade, do respeito ao outro e do direito de ser. Na contemporaneidade, em alguns momentos, valores relacionados à formação do homem pleno, ético e criador parecem não ser prioritários nos princípios educacionais praticados nesses espaços.

A educação resulta da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate de família, classe, profissão, quer se cuide de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado. A Educação, assim, integra a vida e o crescimento da sociedade, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, por sua vez, essencialmente condicionada pela transformação desses valores - válidos para cada sociedade (JAEGER, 2011).

A escola está profundamente demarcada pelo paradigma da produção industrial, no qual a atividade social determinante da configuração social é o trabalho (AQUINO; MARTINS, 2008). Nas últimas décadas, assistiu-se constantemente a uma alarmante dificuldade na capacidade atual do sistema educacional de formar o jovem para a vida, uma vez que a Educação enfatiza excessivamente sua preparação para o mercado de trabalho, esquecendo-se de investir simultaneamente no seu desenvolvimento social e individual, em que os valores da civilidade, do respeito ao outro e do direito de ser sejam expressos num plano prioritário (CORTELLA, 2011; SALIS, 2011).

Seguindo esse veio e atendendo a uma demanda social, as escolas preocupam-se, cada vez mais, em preparar a criança e o jovem para o exercício de uma profissão e de um trabalho, aumentando, de modo significativo, a quantidade de aulas que focam, em geral, um conhecimento técnico, muitas vezes sem significado para o educando.

Nesses moldes, a Educação, na contemporaneidade, remete a uma concepção meramente utilitária que, como anota Russel (2002), ignora as necessidades reais dos sujeitos, ocupando-se em treiná-los com o mero propósito de qualificá-los profissionalmente, esquecendo-se, no entanto, dos seus pensamentos e desejos pessoais.

A Educação no contexto contemporâneo

A sociedade atual enfrenta problemas socioeducativos jamais vivenciados ao longo de sua história, e em momento algum, tão agudos e cadentes como se configuram agora. De um lado, os avanços técnicos e industriais, especialmente os derivados da automação e da informatização, situam os indivíduos diante da grande necessidade de estudar e resolver o que se fará com

o tempo livre, com o tempo de não trabalho, conquistado após a Segunda Revolução Industrial. De outro norte, a crise socioeconômica, que abala as estruturas estabelecidas e envolve problemas de desemprego, reorganização, ajuste administrativo e de produção, afeta o campo do Ensino e da Educação escolar, designando-o a preparar as pessoas para um futuro incerto envolto por tais mudanças (LIPOVETSKY, 2004; SALIS, 2008).

Constatado o fato de que se torna cada vez mais difícil estabelecer um consenso sobre a própria natureza da Educação, suas finalidades, conteúdos ou modos de transmissão, pensar sobre os princípios educacionais implica refletir sobre o mundo em que se quer viver, sobre o futuro que se tenciona para os filhos, e ainda sobre o papel da escola e do professor no processo de formação. Nesse sentido, educar envolve escolher, em um conjunto de possibilidades culturais, a base de conhecimentos que será integrada à cultura escolar e aos programas ensinados nas escolas (FOURQUIN, 1989).

Observa-se que, na sociedade atual, dividida e em permanente mudança, ao lado do pluralismo cultural e do antagonismo de grupos, coexiste e é comum a procura da própria identidade e de um fundamento para uma nova ordem. Esse contexto torna absolutamente impossível, sob o ponto de vista ético e político, que se pense num conceito unívoco de Educação, razão pela qual os fins dessa Ciência e da escola, hoje, só podem ser pensados com suporte na realidade de cada grupo e com origem no projeto de sociedade de cada grupo (PAVIANI, 2010).

Os fins da prática educativa dependem de uma visão axiológica de homem e da realidade, porquanto atrelados à sociedade em que se vive e que se deseja construir, da situação do homem no mundo, das condições gerais da aprendizagem e do contexto socioeconômico-político e cultural em que se atua. Os fins da escola, por seu turno, têm sua origem e definição nos fins da educação, mas não necessariamente podem levar a uma ação capaz de realizá-los totalmente.

Atualmente, se já é difícil identificar os fins que norteiam a ação educativa, mais preocupante ainda se torna compreender as dificuldades encontradas para a sua realização, residentes na execução dos regimentos, regulamentos, planos e programas destinados a disciplinar a ação cotidiana do ensino e da aprendizagem. Em geral, evidencia-se uma enorme defasagem entre os fins ditos humanistas, cristãos, democráticos, entre outros, e a ação pedagógica

concreta. Os fins, no entanto, não têm sentido se separados da ação, da mesma forma que não se pode viabilizar uma escola, um programa de ensino, sem uma definição precisa dos seus fins, porquanto se destinam, basicamente, a direcionar, não a educação como tal, posto que se realiza aquém e além do trabalho escolar sistemático da escola, mas as atividades, as ações do aluno e do professor (PAVIANI, 2010).

Seguindo-se esse veio, considera-se que a maior parte das iniciativas e práticas estabelecidas como prioritárias para a ação educativa no seio das sociedades contemporâneas desconsidera aspectos fundamentais a respeito da Educação, porque reduzem o processo educacional à sua dimensão de escolarização (RODRIGUES, 2002).

A Educação, identificada com a Educação escolar, converteu-se em simples instrumento do pragmatismo, imediatismo e utilitarismo do mundo capitalista moderno, favorecendo o aprofundamento e o alargamento do fosso, já existente há tempos, entre o que deveria se constituir como essência do ato educativo e as práticas colocadas em andamento nos tempos modernos.

A restrição e o empobrecimento do conceito de Educação, provocados pelos fins que lhes são atribuídos, provoca também a limitação do seu alcance. Ao se impor às pessoas o desempenho de atividades que não tenham relação com sua vontade intenta-se dissolver sua individualidade, tornando-as menos dispostas a lutar por suas preferências e mais dóceis e férteis à absorção das escolhas que lhes são impostas de fora para dentro, como aquelas determinadas pelo mercado, que implicam a formação de um férreo individualismo competitivo, que dissolve a vida social, a cooperatividade e a solidariedade.

Em Educação, os fins devem se realizar como resultado previsto, pois lhes cabe definir uma direção, marcar a intencionalidade da ação. Os motivos que conduzem à ação só são dotados de sentido quando projetados pelos fins que se intenta alcançar e pela sua ausência objetiva, observada na realidade (DEWEY, 1959).

Ainda em relação aos fins da Educação alerta-se para a ideia de que a ação educativa, como ação humana, precisa seguir determinada orientação e usar uma correspondente estratégia para produzir um resultado previsto, conforme o planejado, embora se deva levar em conta certa margem de imprevisibilidade, não a que resulta da falta de compreensão, mas é consequência da contradição e da finitude do ser humano (PAVIANI, 2010).

Percurso metodológico da investigação

A pesquisa qualitativa, no entender de Minayo (2003), possibilita a valorização do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (p. 21-22).

Para este estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, mediada pela articulação entre enfoque etnográfico e grupos focais, de modo a levantar informações que permitissem atingir os objetivos propostos nesta investigação.

A coleta de dados teve por base uma inspiração etnográfica, implicando que o estudo realizado não é etnográfico puro e sim inspirado nas estratégias da pesquisa etnográfica. Como leciona André (2005), utiliza-se o viés etnográfico quando alguns requisitos, adequados para estudos antropológicos, não são compatíveis com o estudo a que se propõe, a exemplo de uma longa permanência do pesquisador em campo, do contato com outras culturas e do uso de amplas categorias sociais na análise de dados.

Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa etnográfica possibilita conhecer o que não está visível ou expresso na cultura escolar como um todo, na sala de aula e nas relações interpessoais que se mostram na realidade objetiva e subjetiva do cotidiano escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da cidade de Teresina-PI. Essa escolha se justifica, uma vez que Teresina é uma das capitais que se destacam no cenário educacional brasileiro por abrigar as escolas com melhores pontuações nos exames nacionais de avaliação do ensino no País (BORGES, 2010).

A escola selecionada é tradicional e existe há mais de 45 anos na cidade de Teresina- PI, ocupando dois prédios grandes situados em zona nobre da Cidade.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) que norteia as ações da escola constitui uma elaboração intencional, coletiva, compreendendo as propostas e ações planejadas para serem realizadas e avaliadas em função das diretrizes e princípios educativos. O PPP da instituição-*locus* desta investigação parece acessível a todos os que quiserem conhecê-lo melhor. Nele está expressa a missão da esco-

la, consistente em formar pessoal e socialmente os alunos, dando-lhes a oportunidade de construção da sua identidade e da autonomia, através da convivência diária com o outro, com quem aprende para a vida a ser cidadão praticante de valores cristãos como o respeito, a solidariedade e a ética.

Quanto à metodologia de ensino, salienta-se que a escola trabalha com as propostas construtivistas e sociointeracionistas de Piaget (1998) e de Vygotsky (2010), as quais concebem o conhecimento como resultado da interação do sujeito com o seu ambiente. Contrariando tendências racionalistas e empiristas sobre a natureza do conhecimento, os estudiosos das propostas sociointeracionistas entendem que o ser humano tem uma existência histórico-cultural que determina a sua maneira de se situar no mundo. Eles recusam a concepção de uma natureza humana universal e estática, por acreditarem que o ser humano se faz e refaz pela sua ação social e por sua ação sobre o mundo. No âmbito educativo, como consequência dessa concepção, o aluno não é visto de forma passiva, como um simples depositário dos conhecimentos, tampouco o professor é considerado o seu mero transmissor, assumindo, no processo de ensino aprendizagem, o papel de mediador, fundamental para que conceitos sejam estabelecidos, passem por transformações e os signos socialmente elaborados sejam aprendidos.

A proposta pedagógica, baseada no construtivismo e no sociointeracionismo, impõe aos educadores que se apropriem dos instrumentos de comunicação, dos fundamentos e dos conteúdos culturais básicos para o bom desempenho da ação pedagógica. Aposta nos limites como necessários e importantes, e afirma que os alunos necessitam de espaço para pensar e agir, errar e acertar, atuando como agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem ao elaborar em conjunto com o professor o seu saber, de modo a serem sujeitos epistêmicos, que aprendem. Compete ao professor atuar dentro de uma visão global de conhecimento, facilitando esse desenvolvimento ao promover a interação grupal em situações significativas e integradas em seu ambiente cultural, que exigem cooperação, partilha, troca, participação e relações sociais afetivas mais harmônicas e prazerosas.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), constata-se que está alicerçado na parceria família e escola; na oferta de conhecimento como condição para que os alunos se tornem bons cidadãos, agentes do ser e do conviver conscientes de seus atos; na formação para o exercício de valores humanos que considerem a diversidade dos saberes na complexidade da vida atual; e

no compromisso com a excelência em Educação, promovendo a autonomia e a emancipação intelectual.

Nos documentos da escola são adotados os princípios recomendados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): princípios éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum; princípios políticos, dos direitos e dos deveres de cidadania no exercício da criatividade e no respeito à ordem democrática; e princípios estéticos da sensibilidade, criatividade e diversidade nas manifestações artísticas e culturais.

No dia a dia da escola, observando-se as relações entre os professores e os alunos e entre estes e os demais funcionários da escola em diversos espaços - recepção, cantina, secretaria e direção -, verificou-se que além da preocupação com a qualidade do ensino, o estabelecimento revela cuidado com o bem-estar e a satisfação das crianças. A maioria dos funcionários parece ser muito afetuosa, trata os alunos pelo nome, parece conhecer suas particularidades e mostra-se disponível e solícita às suas necessidades e às de seus pais.

O fluxo de pais e de responsáveis pelos alunos é constante na escola, intensificando-se nos horários próximos ao início e ao final das aulas. Observando-se a rotina da escola, notou-se que trabalha com atividades diversificadas, como apresentações artísticas de teatro e de dança, com a participação dos alunos, produções de livros, atividades de artes manuais e aulas-passeio. Os professores relataram ter liberdade para sugerir atividades e utilizar recursos diversificados, embora reconheçam que a sobrecarga de conteúdos e o pouco tempo muitas vezes os impedem de exercê-la, restringindo-se, por conseguinte, àquelas vinculadas às datas significativas expressas no calendário escolar e como culminância de projetos trabalhados em sala de aula.

A acolhida ocorre das 7 horas às 7h10min, no turno da manhã. É um momento de confraternização entre as turmas de 1º ao 5º ano, no qual todos juntos cantam o Hino Nacional e/ou o Hino da Escola e ouvem algumas palavras da coordenadora ou professor responsável pelo dia. Na ocasião também ocorre a oração. Observou-se que as crianças são convidadas a participar conduzindo a oração ou prestando homenagem ao colega aniversariante do dia. Os pais também podem estar presentes à solenidade.

Depois da acolhida, cada professor se locomove com a sua turma para sua sala. Até o recreio são ministradas três aulas de matérias diferentes. O re-

creio tem duração de 30 minutos, acontece no pátio e normalmente é acompanhado pelos professores da turma. Findo esse intervalo, os alunos escovam os dentes e seguem de volta à sala para terem mais dois blocos de aula de disciplinas diferentes. Cada aula tem duração de 50 minutos.

Nas turmas de 3º ano o professor é polivalente, responsável pelo ensino das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. As aulas de Artes, Laboratório de Ciências, Educação Física, Música, Ensino Religioso, Filosofia e Línguas (espanhol e inglês) são ministradas por outros professores. Nas turmas de 4º e 5º ano existe um professor para cada disciplina do currículo.

Os recreios normalmente ocorrem ao ar livre, nas quadras e nos parques de areia; no entanto, o aluno que quiser pode também ficar no pátio coberto ou ir à biblioteca, onde, além de livros, também encontra jogos educativos para empréstimo. Durante as aulas, percebeu-se fluxo de alguns alunos nos corredores, nos banheiros, nos bebedores e na sala da Coordenação. A esta última, os alunos geralmente se dirigem para manifestar alguma dor ou mal-estar, ou apenas para falar com a coordenadora ou a auxiliar sobre algo aparentemente sem importância.

Os horários de saída parecem ser o momento mais agitado do dia. É grande o fluxo de pais, crianças e acompanhantes nos corredores e áreas livres. Observa-se que a maior parte das crianças, mesmo sabendo que seu acompanhante já chegou, prefere continuar brincando, jogando bola ou conversando com os amigos.

O grupo focal com professores foi realizado em um sábado normal de atividades para eles e contou com a presença de 12 sujeitos.

No plano de montagem do grupo focal, considerou-se importante a participação do moderador e de um assistente, que colaboraram nas descrições e gravação do encontro. O moderador, papel desempenhado por uma professora universitária, teve como atribuição garantir, por meio de intervenção discreta, porém firme, a participação de todos, levando o grupo a abordar os temas de interesse do estudo. A assistência coube aos pesquisadores, dada a importância da observação do fluxo de ideias do grupo, das expressões não verbais, olhares e sorrisos e do relato escrito de algumas falas, o que não poderia ser feito caso ocupassem o papel de moderadores.

O grupo foi realizado em sala de aula da própria escola, para facilitar o acesso dos participantes ao local do encontro, e teve duração de 2h30min. O

registro do áudio foi feito em gravador para posterior análise dos relatos dos sujeitos. A transcrição da gravação não foi realizada na íntegra.

O grupo foi acolhido e recebido pela moderadora e pesquisadores com uma música-ambiente, como forma de tornar aquele momento mais agradável e de evitar que o tema fosse abordado de maneira informal pelos participantes antes do início das atividades. Ressalta-se que todos foram informados dos objetivos da pesquisa e convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Depois da acolhida, foi distribuído a cada participante um questionário, composto por duas partes. A primeira, com nove perguntas, continha informações relativas ao perfil sociodemográfico dos participantes do grupo, e a segunda, com sete questões, abordava as temáticas a serem discutidas no grupo. Após o preenchimento dos dados do perfil, foi-lhes solicitado que refletissem sobre cada questão ali expressa e procurassem respondê-las individualmente. Também foram orientados no sentido de que a qualquer momento poderiam fazer perguntas.

Após o primeiro contato do grupo com o questionário, algumas reações puderam ser observadas, a exemplo de silêncios e entreolhares. No decurso da atividade, conforme o moderador retomava os objetivos da pesquisa e esclarecia dúvidas, percebeu-se que o grupo começou a participar e a emitir mais opiniões enquanto preenchia as questões. Considerou-se positivo o fato de os sujeitos terem tido acesso às questões para refletirem antes da discussão em grupo. Esse contato possibilitou a reflexão sobre o tema, a organização das ideias e a formulação de uma resposta articulada, o que os deixou mais seguros na hora de expor suas opiniões e facilitou o fluxo de falas no grupo.

No terceiro momento, da socialização das impressões dos sujeitos em relação às questões expostas para reflexão, moderadora e assistente observaram que as questões mais geradoras de dúvidas e polêmica, produtoras inclusive de desconforto e inquietação, conforme relato do grupo, envolviam os princípios que norteiam a prática educativa na escola e o significado do ócio, pelo fato de os professores não terem maior propriedade sobre os aspectos pesquisados. O mal-estar relatado pôde ser constatado por terem sido essas as perguntas não respondidas em alguns questionários. Observou-se também que alguns professores informaram que escreveram algo no questionário e que sua percepção mudou após a apresentação das opiniões em grupo.

Mesmo ao final da atividade, quando o grupo parecia mais familiarizado com a presença da moderadora, da assistente e do gravador, os participantes ainda se mostravam tímidos e receosos de emitir opiniões. Não obstante, por ocasião da avaliação da experiência, relataram que o que parecia uma atividade entediante revelou-se um momento bom, pois os fez refletir sobre aspectos como o significado do ócio e a possibilidade de experienciá-lo na escola.

O perfil dos professores entrevistados, com base nos questionamentos sobre a idade, formação acadêmica, nível de escolaridade/titulação, tempo de atuação na escola e tempo de magistério, além de existência ou não de outras atividades profissionais, pode ser visualizado na Figura 1, na sequência:

Figura 1 – Perfil sociodemográfico dos professores

Sujeitos	Idade	Formação acadêmica	Nível de escolaridade/ Titulação	Tempo de atuação na escola	Tempo de magistério	Carga horária na escola	Outra atividade profissional
PLPF1	43	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização	13 anos	18 anos	1 turno	Não
PPoF1	41	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização	18 anos	21 anos	1 turno	Sim. Rede pública de ensino.
PLP F2	27	Licenciatura plena em Letras – Português	Especialização	1 ano e 8 meses	2 anos e 2 meses	1 turno	Sim. Rede particular de ensino.
PPoF2	49	Licenciatura plena em Pedagogia	Curso superior	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	1 turno	Não.
PLPF 3	31	Licenciatura plena em Letras – Português	Especialização	4 anos	10 anos	1 turno	Sim. Rede particular de ensino.
PMuM	22	Licenciatura em Música	Curso superior	3 anos	5 anos	1 turno	Sim. Ensino particular de Música e jornalismo.
PLabM	47	Licenciatura plena em Biologia e Bacharelado em Direito	Especialização	19 anos	20 anos	2turnos	Sim. Rede pública de ensino.
CHGF	49	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização	27 anos	27 anos	1 turno	Sim. Rede pública de ensino.
CAux.F	37	Licenciatura plena em Pedagogia	Especialização	6 anos	10 anos	2 turnos	Não.

CMatCF	60	Licenciatura plena em Matemática	Especialização	20 anos	25 anos	4 h por semana	Sim. Faculdade particular
CLPF	46 anos	Licenciatura plena em Letras – Português	Especialização	13 anos	24 anos	2 turnos	Sim. Rede pública de ensino.
CGeF	53 anos	Licenciatura plena em Filosofia	Especialização	30 anos	30 anos	2 turnos	Não.

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

Passa-se agora à discussão dos resultados obtidos com a realização do grupo focal denominados norteadores da educação na perspectiva dos professores.

Análise e resultados

Procede-se, nesta seção, à análise dos dados referentes à categoria Princípios norteadores em Educação, composta de subcategorias que refletem os achados no grupo de sujeitos investigados.

Ressalta-se a importância do conhecimento dos princípios que norteiam os processos educativos na escola, porquanto ajudam a compreender de qual escola se está falando e a identificar os valores e concepções que a regem, bem como possibilitam conhecer o tipo de formação que propõe, as concepções de mundo e de sociedade que valoriza e o que entende por educação.

A definição desses princípios vai balizar a definição das metodologias de trabalho, a organização dos espaços e dos tempos da escola, a seleção de conteúdos e atividades, as propostas didáticas, as relações que estabelece externa e internamente e que vão guiá-la diante de cada novo desafio (MOSÉ, 2013). Por conseguinte, o seu conhecimento fornecerá importantes informações sobre o lugar do ócio nos processos educativos na escola contemporânea.

Norteadores em educação: a visão dos professores

As subcategorias que emergiram na fala dos sujeitos foram: Formação cidadã, Aprendizagem significativa, Afetividade e Conhecimento técnico, das quais as mais citadas pelos professores foram aprendizagem significativa (seis sujeitos) e afetividade (cinco sujeitos). Os princípios em estudo correspondem aos princí-

pios norteadores do Projeto Político-Pedagógico da escola. A seguir expõe-se a definição de cada subcategoria e as ilustrações que reúnem as falas dos sujeitos.

A subcategoria Formação cidadã envolve a formação individual, moral e ética do educando para a vida em coletividade. Está centrada na valorização da pessoa, dos seus talentos, da curiosidade, da criatividade e da liberdade para permitir o desabrochar do que cada um tem de melhor para viver em sociedade e ser capaz de nela intervir. A escola que privilegia a formação cidadã constitui espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania por meio da ação, da vivência, pelas crianças e pelos jovens, de situações relacionadas aos conteúdos trabalhados, estimulando o gosto pela aprendizagem e pela produção de conhecimento para intervir no mundo (MOSÉ, 2013). Isso pode ser observado na fala de alguns dos professores, quando questionados sobre os princípios que norteiam sua prática educativa na escola (Figura 2).

Figura 2 – Subcategoria Formação Cidadã na visão dos professores

FORMAÇÃO CIDADÃ	
Envolve a formação individual, moral e ética para a vida em coletividade. Está centrada na valorização do indivíduo, dos seus talentos, da curiosidade, da criatividade e da liberdade para permitir o desabrochar do que cada um tem de melhor para viver em sociedade e ser capaz de nela intervir.	
Questão norteadora: Quais princípios norteiam a sua prática educativa na escola?	
Sujeito	Descrição das falas
PMusM	“Primeiro a formação cidadã do aluno, tendo em vista valores éticos, morais, buscando sempre repassar alguns valores, como respeito, diálogo e participação.” “[...] a prática de atividades em conjunto contribui muito para a formação individual, tanto para aquele que coordena (professor) como para aquele que participa (aluno) [...]”.
PLPF3	“Busco o respeito e a solidariedade [...]”.
PLPF1	“[...] colocação dos limites e o esclarecimento das regras para o bom convívio”.

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

Os princípios que norteiam a Educação e a ação dos sujeitos devem ser compreendidos em relação ao contexto cultural em que estão imersos. Na sociedade contemporânea, hiperconsumista, apressada e fluida, as experiências

se tornam cada vez mais breves, instantâneas e sem sentido, e o consumo se torna o meio para a solução de todas as demandas existenciais dos sujeitos (BAUMAN, 2001; BERIAIN, 2008; LIPOVETSKY, 2004). Imperativo, na atualidade, é trabalhar cada vez mais para se poder consumir mais e mais.

Os participantes da pesquisa, imersos nesse contexto, consideram importante educar para a formação cidadã, para a solidariedade, para o respeito ao outro e às regras de convivência, para o cultivo dos valores morais e éticos. Buscam o desenvolvimento individual do aluno, no sentido de torná-lo reflexivo, crítico e autônomo, ao promover atividades sociais no interior da sala de aula e da escola. No dia a dia foi possível observar, nas atividades realizadas expostas nos corredores, a reflexão e o posicionamento dos alunos sobre temas relativos ao cuidado com o meio ambiente e ao respeito às diferenças individuais. Noções de civismo, de respeito ao outro e às normas de convivência também são abordadas e vivenciadas com os alunos no momento da acolhida, da eleição do representante da turma e dos jogos olímpicos realizados.

Ao que parece, os sujeitos que apontaram a formação cidadã como princípio norteador de suas práticas divergem do que preconizam as concepções que mais se destacam em Educação na atualidade, que recorreram a uma sobrecarga intelectualista do currículo escolar visando dotar os alunos de conhecimento útil para enfrentar o mercado de trabalho, tornando-se, assim, sujeitos do consumo (GHIRALDELLI JR.; CASTRO, 2014; MOSÉ, 2013).

Acredita-se que esses sujeitos corroboram o pensamento de Mosé (2013) de que, no contexto contemporâneo de incertezas, novos saberes e outras habilidades devem ser adquiridos, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Sendo assim, a relação com o conhecimento deve ser repensada, para que a experiência de aprender não se torne apenas mera assimilação de informações desconectadas e sem sentido para aquele que aprende.

A subcategoria Aprendizagem significativa envolve uma proposta educativa que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e supõe a formação de um novo conhecimento com base nos já adquiridos, tornando possível uma reflexão e uma negociação de significados. Toma-se por base a aprendizagem significativa de Rogers, segundo o qual a aprendizagem deve conter algo de significativo para o aluno, ser autoiniciada, considerando a individualidade e a autonomia do estudante, e há de promover seu desenvolvimento pessoal,

por ser plena de sentido para a pessoa que aprende (GOULART, 2000). Por essa visão, mais centrada na postura do docente do que em metodologias, o professor deixa de ser um mero transmissor de informações e procura trabalhar, como mediador, o conteúdo por via de situações práticas que causem sensações nos alunos, levando em conta sua história de vida.

De acordo com essa concepção, a finalidade da Educação não é orientar as crianças para uma ação futura, tampouco formá-las de acordo com modelos, mas fazer com que saibam aplicar os conhecimentos adquiridos às situações vividas, capacitando-as a resolverem seus problemas (DEWEY, 1978).

As falas proferidas no âmbito da subcategoria aprendizagem significativa podem ser visualizadas na Figura 3, que segue:

Figura 3 – Subcategoria Aprendizagem Significativa na visão dos professores

PRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	
Envolve uma proposta educativa que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e supõe a construção de um novo conhecimento com base nos já adquiridos, tornando possível uma reflexão e uma negociação de significados. A aprendizagem significativa considera a individualidade e a autonomia do aluno e promove desenvolvimento pessoal por ser plena de sentido para quem a vive.	
Questão norteadora: Quais princípios norteiam a sua prática educativa na escola?	
Sujeito	Descrição das falas
PmusM	“[...] os maiores aprendizados são aqueles em que participamos de sua construção, e com isso procuro didaticamente instigar a participação, visando à educação [...]”.
PPoF2	“[...] conhecer cada aluno em sua individualidade, para que possa ajudá-lo a superar suas dificuldades [...]”. “Sempre no final de cada aula, um pouco de descontração levaria os alunos a ficarem mais soltos, livres para dar opiniões sobre sua aprendizagem.”. “Procuro incentivá-los a perceber a importância de cada aula, conversando, dialogando [...] fazendo brincadeiras, procurando novidades [...]”.

PLPF2	<p>“[...] a construção de conhecimento, a reflexão sobre a importância dos assuntos trabalhados, a troca de experiências e a oportunidade para apresentar diferentes opiniões”.</p> <p>“Procuro descobrir o conhecimento que o aluno já possui, levo o aluno a encontrar a resposta, fazer questionamentos, procuro o aluno de forma mais individual.”.</p>
PLabM	<p>“A liberdade de expressão, o diálogo direto com o aluno, a formação e a informação direta do conteúdo. O uso do material concreto, do objeto real, material para possibilitar a construção do conhecimento e, finalmente, trazer exemplo da realidade, do cotidiano do aluno como comparativo da situação abordada.”.</p> <p>“As brincadeiras são ferramentas de aproximação com o aluno [...]”.</p>
CGeF	<p>“O princípio fundamental é o diálogo, apresentando argumentos para chegar ao que é certo e ao que é errado.”.</p> <p>“Quando necessário conversamos com as crianças sobre responsabilidades, resultado de estudo, comportamentos.”.</p>
CLPF	<p>“[...] sempre que necessário, volto às necessidades da turma buscando as particularidades”.</p> <p>“[...] relacionar teoria e prática, levando em consideração a realidade da comunidade com a qual trabalho, os anseios da turma, sem contudo, descumprir o currículo proposto”.</p>

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

Os professores demonstraram estar cientes do excesso de informações e de tecnologias a que estão expostos na contemporaneidade. Relataram a cobrança que recai sobre eles para que trabalhem com muitos conteúdos, no entanto reconhecem a importância de envolver os alunos na elaboração do conhecimento, como pode ser observado na seguinte fala.

[...] Sempre que dá tempo a gente faz [...] o problema é que tem muito conteúdo para ver, e a gente tem que trabalhar, nem sempre dar tempo de fazer alguma atividade diferente, é muito pouco o tempo da aula, aí se for na agenda e o aluno não souber o pai vem reclamar. (CGeF).

Expressaram que a aprendizagem deve envolver a realização de atividades práticas e lúdicas que despertem o interesse do aluno, embora reconheçam que nem sempre seja possível trabalhar dessa maneira em razão do tempo reduzido, pois consideram que são muitos os conteúdos a serem trabalhados em um período de aula que dura apenas 50min. Enfatizam que se deve respeitar a individualidade, o ritmo e o corpo de conhecimentos que cada um já possui.

A visão dos professores corrobora a concepção de Mosé (2013), para quem, na escola, na atualidade, é preciso que se aprenda pela ação e não pela passividade; que os conteúdos estejam relacionados com situações vividas pelos sujeitos; e que a aprendizagem aconteça em situações em que eles mesmos se reconheçam. Dessa forma, possibilita-se que as experiências de aprendizagem sejam experiências no sentido tratado por Larrosa (2002), que realmente toquem, transformem e façam sentido para os alunos.

A subcategoria Afetividade reúne sentimentos e emoções produzidos no contexto da escola, da sala de aula, por situações vivenciadas e que afetam os processos de ensino e aprendizagem e as relações entre os envolvidos (TASSONI; LEITE, 2013). A consciência desse processo possibilita que o professor reflita sobre sua prática pedagógica e identifique de que modo emoções e sentimentos podem agir de forma positiva, afetando o ambiente escolar, a forma como os conteúdos das experiências escolares são expressos pelos professores e as reações que despertam nos alunos.

A Figura 4 descreve as falas dos participantes do grupo no tocante a essa subcategoria:

Figura 4 – Subcategoria Afetividade na visão dos professores

AFETIVIDADE	
Pode ser definida como abrangendo sentimentos e emoções produzidos no contexto da escola, da sala de aula, por situações vivenciadas que afetam os processos de ensino e aprendizagem e as relações entre os envolvidos (TASSONI; LEITE, 2013).	
Questão norteadora: Quais princípios norteiam a sua prática educativa na escola?	
Sujeito	Descrição das falas
PmusM	“Como trabalho com uma matéria que exige uma maior sensibilidade, procuro mostrar àqueles que estão ao meu redor a importância de ter essa sensibilidade abstraída [...] e essa acaba por facilitar o aprendizado.”.
PPoIF1	“O toque, o contato físico, o estar perto ainda faz a diferença na relação professor/aluno. Faço questão de tocar no rostinho de cada aluno no momento do meu ‘bom dia’.”. “Procuro estar sempre perto através de conversas, estabelecendo assim uma relação de respeito e confiança.”.

CGeF	<p>“Quando necessário conversamos com as crianças sobre responsabilidades, resultado de estudo, comportamentos [...] Não esquecendo o carinho, demonstrando amor, mas com firmeza.”.</p> <p>“[...] sempre demonstrando afetividade, pois muitas crianças parecem carentes”.</p>
PLPF 1	<p>“[...] um estreito relacionamento afetivo para que possamos atingir os objetivos propostos [...] é imprescindível no dia a dia, o se colocar à disposição dos alunos”.</p>
PPoF2	<p>“Começo sempre observando o rosto de cada um [...]”.</p>

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

A subcategoria afetividade, como princípio norteador dos processos educativos que os professores utilizam, revela que a maior parte dos sujeitos reconhece a importância da demonstração do afeto, seja por meio do olhar, do toque, da postura de acolhimento, da conversa, do respeito aos sentimentos do outro, para o processo de aprendizagem. Os professores enfatizaram que a dimensão afetiva vai além da demonstração de afeto pela via do contato físico. Para a maioria dos sujeitos, a demonstração da afetividade envolve uma atitude de sensibilidade em relação às reações que determinadas situações provocam no aluno; e uma atitude de acolhimento, que não exclui o estabelecimento de limites.

A maior parte dos professores demonstrou concordar com Tardif (2011) no tocante à ideia de que uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional, cabendo-lhes basearem-se nas emoções, nos afetos, na capacidade de perceber os alunos e sentir suas emoções, temores, alegrias e bloqueios afetivos.

A subcategoria Conhecimento técnico refere-se aos ideais pregados por uma concepção tecnicista de Educação, segundo a qual compete a essa Ciência produzir instrução para o mercado de trabalho, e o professor assume um papel de técnico, preocupado com a transmissão de conhecimentos técnicos e objetivos baseados na racionalidade, na objetividade, na organização, na eficiência e na produtividade (Figura 5):

Figura 5 – Subcategoria Conhecimento Técnico na visão dos professores

CONHECIMENTO TÉCNICO	
<p>Refere-se aos ideais pregados por uma concepção tecnicista de educação, na qual essa Ciência educação deve produzir instrução para o mercado de trabalho, e o professor assume um papel de técnico, preocupado com a transmissão de conhecimentos técnicos e objetivos baseados na racionalidade, na objetividade, na organização, na eficiência e na produtividade.</p>	
<p>Questão norteadora: Quais princípios norteiam a sua prática educativa na escola?</p>	
Sujeito	Descrição das falas
CHGF	<p>“[...] intermediar o professor nas atividades propostas no processo ensino-aprendizagem [...] verifico as tarefas e demais atividades, equiparando-as ou nivelando-as aos seus correspondentes conforme a proposta pedagógica da escola”.</p>
CMatCF	<p>“Organização de tarefas e verificações, preocupando-se com a qualidade, contextualização e objetividade. Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.”.</p>
CAuxF	<p>“A teoria vista na minha formação de pedagoga que fundamenta essa prática através de entender, orientar, direcionar as ações dos atores que atuam nesse cenário: alunos, professores, pais e demais funcionários.”.</p> <p>“[...] supervisionando todos os aspectos que garantem o bom andamento das aulas, dos momentos fora da sala de aula e que mantenham a qualidade nas ações, a segurança física e emocional dos educandos [...]”</p> <p>“[...] com o olhar de orientadora e de promotora dos processos educativos dos alunos, orientando quanto ao comportamento e a superar questões de aprendizagens e de conflitos em consonância com a filosofia da escola [...]”.</p>

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

As falas que compõem a subcategoria Conhecimento técnico revelam que o princípio norteador da ação de alguns sujeitos está pautado também por atividades que privilegiam as funções de planejamento, organização e controle, voltadas para a racionalização e a eficácia do processo educativo. Tal fato é compreensível quando se observa que as falas dos componentes dessa subcategoria provêm de professores que atuam como coordenadores e, desse modo, estão mais voltados ao aspecto burocrático que a função exige.

Percebe-se, no entanto, que embora esses coordenadores tenham enfatizado esse aspecto, voltado para a organização de tarefas e atividades, elas também mencionaram a preocupação com o aspecto emocional dos alunos e a filosofia da escola, que, como expresso no Projeto Político-Pedagógico, tem por base o socioconstrutivismo e objetiva a formação para a cidadania.

Depois de se identificar os princípios norteadores que pautam a ação educativa do professor na escola contemporânea, procurou-se observar os espaços e significados que o ócio ocupa nos processos educativos a partir dos professores pesquisados.

Significados do ócio para professores nos processos educativos

A categoria Significados do ócio reúne a compreensão que os sujeitos participantes do estudo manifestam em relação ao significado da palavra ócio, tendo em vista, como acentua Martins (2013), que as palavras “explicam e traduzem valores éticos que aferem significados aos conceitos enquanto construções sociais e suas referidas implicações subjetivas” (p. 12).

As análises das falas dos professores conduzem à elaboração das subcategorias Ociosidade, Experiência subjetiva e Lazer.

A subcategoria ociosidade refere-se à condição de inatividade, desocupação, folga e repouso como algo nocivo. Está associada a uma conotação negativa impregnada da mentalidade puritana que atribuía um caráter divino ao trabalho (MARTINS, 2013).

A seguir a Figura 6 apresenta a descrição das falas que remetem a essa subcategoria.

Figura 6 – Subcategoria Ociosidade na visão dos professores/coordenadores

OCIOSIDADE
Condição de inatividade, desocupação, folga, repouso, como algo nocivo. Está associada a uma conotação negativa impregnada da mentalidade puritana que atribuía um caráter divino ao trabalho (MARTINS, 2013).
Questão norteadora: Para você, o que significa ócio?

Sujeitos	Descrição das falas
CLPF	“[...] significa falta de trabalho, desocupação, descanso do trabalho”. “[...] a aula meramente expositiva, sem nenhum recurso didático [...] pode levar ao ócio [...] Tais práticas têm significados negativos”.
PLPF1	3. “[...] é a ausência de trabalho momentânea, ou não?” 4. “[...] o ócio, em alguns momentos, como [...] essas crianças que chegam a concluir primeiramente a atividade ficam ociosas – ‘sem trabalho’, no momento [...] devemos evitá-lo”. 5. “Acredito ser o ócio uma experiência momentânea, aquele espaço de tempo em que nada produzo. Por exemplo, o momento em que espero uma atividade lançada ser concluída.”.
CHGF	5. “Compreendo que ócio é aquele momento em que a mente se sente vazia de ideia, de algo útil. Um espaço não preenchido na sua mente.”. “Quando não consigo criar (no sentido de elaborar algo) desenvolver, planejar. Acho que é vazio total.”.
CMCF	3. “É uma atividade sem objetivo.”.

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

As falas dos professores descritas na Figura 6 remetem ao significado de ócio como ausência de trabalho, desocupação, como o momento na sala de aula em que não é necessário produzir, em que o professor não desempenha qualquer atividade voltada ao trabalho, resultando na subcategoria ociosidade, porquanto abrangendo situações que devem ser evitadas no interior da escola.

Referida visão ancora-se na percepção moderna de ócio, que para Salis (2013) “confunde-se com diversão, tempo vago e inutilidade, sendo evidente sua condenação como uma forma do *[sic]* homem afastar-se de suas obrigações sociais e religiosas” (p. 30). Ressalta-se que essa visão do ócio como ociosidade, algo a ser evitado por estar associado à vagabundagem e à preguiça, surgiu na Modernidade, quando se transformaram os significados das relações trabalho-ócio, e o trabalho, conforme Wogel (2007), tornou-se algo aceito, valorizado, motivo de orgulho e um critério de qualidade humana.

Outra subcategoria destacada é a experiência subjetiva, que diz respeito à percepção singular, pessoal, que cada um tem sobre acontecimentos contingentes em suas vidas. Conforme Larrosa (2002), a experiência é o que se vivencia, o que acontece, toca e transforma os indivíduos, porquanto abertos,

expostos e receptivos a essa transformação que lhes permite atribuir sentido e se apropriar de suas vidas. A Figura 7, na continuidade, descreve as falas que originaram esta subcategoria.

Figura 7 – Subcategoria Experiência Subjetiva na visão dos professores

EXPERIÊNCIA SUBJETIVA	
Diz respeito à percepção singular e pessoal que cada um mantém sobre os acontecimentos contingentes em suas vidas. Conforme Larrosa (2002), a experiência é o que se vivencia, o que acontece, toca e transforma os indivíduos, porquanto abertos, expostos e receptivos a essa transformação que lhes permite atribuir sentido e se apropriar de suas vidas.	
Questão norteadora: Para você, o que significa ócio?	
Sujeitos	Descrição das falas
CAux.F	“São momentos livres de regras (não libertino), mas tempo propício à criação, à liberdade de pensamento, tempo em que o sujeito é ele mesmo e faz e se ‘desfaz’ enquanto ser pensante e livre.”.
PPolF2	“É um momento que você tem para avaliar suas atitudes, fazer algo que não tenha feito, ou não fazer nada.”. “Um momento para se criar, inventar com calma, sem pressa, sem cobrança.”.
PMusM	“Momentos que precisamos para entrarmos em contato com nosso eu [...]”.

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

As falas dos sujeitos convergiram para a subcategoria experiência subjetiva, pois os respondentes descreveram que o ócio significa momento livre para se criar e se recriar, ser autêntico, estar em contato com o seu eu.

O ócio como experiência subjetiva é um fenômeno complexo, que não pode ser demarcado apenas pela atividade realizada, ou pela disponibilidade de um tempo livre de obrigações. A dimensão temporal é tratada por Rhoden (2009) como uma condição situacional que facilita ou dificulta o ócio, não sendo determinante da qualidade da experiência.

A escola ainda é tida pelos sujeitos que nela atuam como reprodutora de modelos sociais vigentes. Os professores compreendem o ócio como experiência subjetiva, mas reconhecem que na sociedade em que se vive ainda está muito relacionado à ociosidade, devendo por isso ser evitado.

[...] na minha prática na escola vejo que o significado que damos ao ócio é da nossa cultura que valoriza regras (que são importantes), que valoriza o intelecto em detrimento de ações mais livres, soltas... de ócio [...] (Caux.F).

[...] na prática não consigo perceber relação com o ócio [...] quando percebemos o ócio já olhamos com reprovação uma vez que atribuímos ao ócio uma caracterização de libertinagem, tempo solto, sem direcionamento. E no ambiente escolar, muitas vezes engessamos as ações do indivíduo no intuito de evitá-lo ou de direcionar a ociosidade (Caux.F).

O caráter subjetivo da experiência está na consideração do significado atribuído por quem a vive. A experiência de ócio, em termos subjetivos, é uma prática desejada, apreciada, resultado de livre escolha e expressão da identidade de quem a vive. E ainda, o ócio deve ser compreendido como experiência humana percebida por quem a vive como satisfatória, prazerosa, desobrigada e autotélica, com fim em si mesma (CUENCA, 2008; MARTINS, 2013).

A subcategoria lazer envolve atividades realizadas no tempo livre, entendido como liberado do trabalho, que possibilitam o descanso e a retomada das forças laborais. Estão voltadas para o desenvolvimento da personalidade, em termos utilitaristas, e para a diversão (MARTINS, 2013). A seguir, a Figura 8 reúne a descrição das falas referentes a essa subcategoria.

Figura 8 – Subcategoria Lazer na visão dos professores

LAZER	
Envolve atividades realizadas no tempo livre, entendido como liberado do trabalho, que possibilitam o descanso e a retomada das forças laborais, e estão voltadas para o desenvolvimento da personalidade, em termos utilitaristas, e para a diversão (MARTINS, 2013).	
Questão norteadora: Para você, o que significa ócio?	
Sujeitos	Descrição das falas
CGeF	3. “Ócio é ficar sem atividade de trabalho, sem fazer nada, ou lendo, assistindo TV, ou até mesmo deitadinha em sua cama só com o controle da TV.”. 4. “[...] ficar jogando conversa fora (nossa) dez minutos”.

PPoF1	<p>“É como se fosse uma necessidade estabelecida pelo corpo, de que é necessário esse momento de não ter o que fazer, recarregar as baterias.”.</p> <p>“[...] o professor precisa de um momento de ócio, uma sala para se sentir em ociosidade, ficar à vontade”.</p>
PPoF2	<p>3. “Significa momentos descontraídos [o uso de filmes, peças de teatro, vídeos, jogos, piscina, pipocas em dias que terminam a atividade mais cedo] [...] Tornar as atividades do cotidiano mais envolventes.”.</p>
PLabM	<p>3. “[...] significa momentos de sala de aula, orientados para descontrair ou atrair a atenção do aluno para o professor. Não como estagnação, mas sim como abordagem diversa do conteúdo programado”.</p> <p>“Contar uma estória, ou comentar algo do mundo real, da TV ou cinema, criar um personagem ou uma brincadeira.”.</p>

Fonte: Pesquisa Direta (2014).

As descrições dessa subcategoria revelam que o significado do ócio para alguns sujeitos está relacionado ao lazer. As falas significam o ócio como atividades que ocorrem em um tempo liberado de obrigações, envolvendo descanso, diversão, socialização e relaxamento. Além dessas características que remetem ao lazer, também associam o ócio a práticas de caráter lúdico e criativo, com a função de tornar as atividades mais envolventes.

De acordo com os relatos, pode-se inferir que existem momentos na escola, e até na própria sala de aula, que são livres de atividades, e podem ser utilizados para descontrair, relaxar, ou mesmo despertar o interesse para o conteúdo didático trabalhado nas atividades.

Conclusão

Os achados desta investigação não pretendem ser uma resposta à situação de crise da Educação apontada por muitos estudiosos sobre o tema, mas algumas indicações de Norteadores em Educação e Significados do ócio sugeridos por professores nesta pesquisa.

Na sociedade contemporânea, embora não se possa pensar em um conceito unívoco de Educação, se reconhece a necessidade de que seja compreendida como elemento integrado ao processo social e histórico. A Educação

acontece entrelaçada à vida, em âmbitos formais ou informais, e de uma maneira geral, sua ação visa criar consciência da realidade humana, do mundo, objetivando instituir condições que permitam ao ser humano identificar os problemas e buscar as soluções mais adequadas para resolvê-los.

De forma que os modos de vida contemporâneos ensejam insegurança e levam os pais a delegar à escola a atribuição de formar seus filhos, em épocas anteriores, efetivada pela família. As escolas passaram a dar conta da expropriação do tempo dos adultos e da função primeira das famílias, que depositam na instituição as esperanças de uma formação integral, completa, que não se reduza ao plano do domínio de conhecimentos e habilidades necessárias à atuação futura no mercado de trabalho.

No plano empírico, os resultados desta investigação demonstraram que na escola em estudo, os princípios que norteiam os processos educativos de professores na escola contemporânea revelam sua iniciativa de se adequar às transformações ocorridas ao longo do tempo na sociedade. Percebeu-se sua preocupação em preparar os jovens para as novas exigências da sociedade, na qual a Ciência e a Tecnologia se desenvolvem em ritmo acelerado, provocando transformações nas relações do sujeito com a informação, o conhecimento, a sabedoria e o saber de si. O excesso de informação disponível e os novos aparatos tecnológicos produzem mudanças na forma de se relacionar com o conhecimento/informação e fazem com que novas competências sejam valorizadas socialmente.

Os professores demonstraram estar cientes da necessidade de tornar as situações de aprendizagem significativas e de estabelecer relações afetivas, respeitando as individualidades e envolvendo os alunos durante a elaboração do conhecimento. Acentuaram que sempre que possível favorecem a realização de experiências “significativas” nas aulas, no sentido tratado por Larrosa (2002), valorizando os conhecimentos prévios e utilizando recursos diversificados e aparatos tecnológicos para torná-las atraentes.

As questões do apressamento e do ritmo acelerado que perpassam todas as pessoas na sociedade atual também são sentidas pelos professores, que tentam atender aos interesses dos indivíduos e às necessidades sociais. Esses profissionais compreendem que as relações estabelecidas nessa realidade são democráticas, dinâmicas, e ao mesmo tempo geradoras de conflitos, por isso mesmo se encontram em permanente mutação.

Embora o contexto seja paradoxal, apontam-se alguns pontos de convergência entre os princípios norteadores em Educação de professores e os documentos da Escola. O Projeto Político-Pedagógico em vigor adota as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico e propõe uma formação esteada em princípios éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; em princípios políticos, dos direitos e dos deveres de cidadania no exercício da criatividade e no respeito à ordem democrática; e, em igual importância, em princípios estéticos, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade nas manifestações artísticas e culturais.

Além de reger-se por princípios que compreendem a formação integral dos seus alunos, o Projeto Político-Pedagógico orienta a proposta pedagógica que tem por base as concepções construtivistas e sociointeracionistas de Piaget (1998) e Vygotsky (2010). Nesse sentido, reconhece que o aluno está imerso numa cultura e que deve ser ativo no processo de aprendizagem, que necessita interagir com o grupo, desenvolver relações e experimentar situações significativas para que a aprendizagem se torne uma experiência transformadora e que ele, além de adquirir conhecimento instrumental, descubra seus talentos. A escola reconhece que o projeto educativo/formativo deve ser realizado em parceria com a família e que ambas as instituições devem comungar de valores semelhantes, a serem vivenciados tanto no ambiente escolar como em casa.

Com efeito, observou-se a possibilidade posta de um processo educativo que viabilize o ócio como um princípio norteador, tornando possível, no âmbito das relações professor/aluno, introduzir a experiência de ócio como um valor agregador no caminho da formação integral do sujeito.

Para os professores, a Educação formal, escolar, deve favorecer o aprendizado de conhecimento instrumental, reproduzindo a concepção tradicional de Educação. Além dessa noção, consideram o relacionamento interpessoal e os momentos lúdicos que proporcionem o brincar como possibilidade da Educação escolar.

Nesse sentido o ócio representa um valor nobre de vida educativa, pois possibilita viver para o verdadeiro sentido de existir, criar com arrimo nos próprios talentos, elaborando a si mesmo no processo de criar-se e recriar o mundo onde se está inserido (SALIS, 2013).

Essa perspectiva de ócio criador tem como função ensinar os homens a celebrar a vida, na atividade própria dos cidadãos livres, caracterizada pela liberdade e pelo caráter não utilitário que enriquece o ser humano e possibilita o seu desenvolvimento e formação integral.

Sobre os significados atribuídos ao ócio pelos sujeitos envolvidos na realidade educativa da investigação, verificou-se em suas falas que em alguns momentos significa ociosidade e tem conotação negativa; em outros, conota descanso, lazer; podendo ainda significar uma experiência libertadora, satisfatória, geradora de desenvolvimento pessoal. Também o compreendem como experiência subjetiva e lazer, reconhecendo sua importância e necessidade, embora atestem ter poucos momentos de ócio em função de estarem ocupados com o trabalho.

De acordo com os relatos e as observações realizadas, pode-se inferir que existem momentos na escola, e até na própria sala de aula, livres de atividades, que podem ser utilizados como forma de descontrair, relaxar e também para despertar o interesse para o conteúdo didático trabalhado nas atividades.

Pelo exposto, pode-se considerar a possibilidade de se educar *para e pelo* ócio na escola contemporânea, visto que educar para o ócio requer a realização de mudança na forma de significá-lo por parte dos envolvidos no âmbito escolar, a adoção de princípios que o considerem como valor de vida educativa e princípio formador, o reconhecimento da escola como espaço e tempo de jogo e de brincadeira, onde o conhecimento é posto à disposição do educando livre de qualquer posição ou hierarquia.

Verificou-se que, ao compreenderem o ócio como experiência subjetiva, os professores aproximaram-se do significado do Ócio Criador (SALIS, 2004, 2008) como norteador da Educação.

A Educação para o ócio é possível pela via do desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades relacionados com o ócio como direito fundamental. Procurou-se, com a realização deste estudo, ampliar os conhecimentos sobre ócio, Educação e formação humana na contemporaneidade, produzir discussões acerca do significado do ócio nos processos educativos na escola contemporânea e apontar a possibilidade de se educar para o ócio nesse contexto.

RESUMO: O contexto contemporâneo vem acompanhado de transformações ocorridas na sociedade que produziram modos de vida distintos nos sujeitos, nas suas relações e nos processos educacionais. As marcas desta época são o excesso de informação, o apressamento, os aparatos tecnológicos e o rápido desenvolvimento científico. Este estudo tem por objetivo identificar os princípios que norteiam os processos educativos de professores na escola contemporânea e os significados que atribuem ao ócio. No percurso investigativo, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, articulam-se enfoque etnográfico e técnica dos grupos focais. Constatou-se que os professores acreditam que os princípios norteadores da Educação devem ter por base a formação cidadã, a aprendizagem significativa, a afetividade e o conhecimento técnico, subcategorias que podem coexistir na complexidade do processo educativo escolar e atender às demandas pluralistas de Educação na contemporaneidade. Em relação aos significados do ócio, embora por vezes o tenham associado à ociosidade e ao lazer, compreendem-no como uma experiência subjetiva, importante e necessária. Portanto, tais resultados envolvem conteúdos e carregam significados e entendimentos não excludentes ou estanques, mas complexos, que envolvem o processo educativo.

Palavras-chave: Educação. Contemporaneidade. Professores. Ócio..

ABSTRACT: The contemporary context is accompanied by the transformations occurred in society, which produced different lifestyles in the subjects, in their relations and educational processes. The marks of this time are the excess of information, the expediting, the technological devices and the rapid scientific development. This study aims to identify the principles that guide the educational processes of teachers in contemporary school and the meanings they attach to idleness. Along the research, which used a qualitative approach and had an exploratory and descriptive character, the ethnographic focus and the technique of focus groups are articulated. We found that teachers believe that the guiding principles of Education should be based on civic education, meaningful learning, affection and technical knowledge, subcategories that can coexist in the complexity of school educational process and meet the demands of pluralistic Education in contemporaneity. Regarding the meanings of leisure, although sometimes they have associated it with idleness and entertainment, they understand it as a subjective experience, which is important and necessary. Therefore, these results involve contents and carry meanings and understandings which are neither exclusive nor watertight, but complex, involving the educational process.

Keywords: Education. Contemporaneity. Teachers. Leisure.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber livros, 2005.
- AQUINO, C. A. B.; MARTINS, J. C. O. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade que centraliza o tempo de trabalho. In: CUENCA, M. C.; MARTINS, J. C. O. (Org.). *Ócio para viver no século XXI*. Fortaleza: As Musas, 2008. p. 201-118.

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERIAIN, J. *Aceleración y tiranía del presente: la metamorfosis en las estructuras temporales de la Modernidad*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2008.
- BORGES, P. *Entenda por que o Piauí entrou para a elite do ensino brasileiro*. 2010. Retirado de www.ultimosegundo.ig.com.br/
- CORTELLA, M. S. *A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- CUENCA, M. C. Ócio humanista. In: CUENCA, M. C.; MARTINS, J. C. O. (Org.). *Ócio para viver no século XXI*. Fortaleza: As Musas, 2008. p. 33-55.
- DEWEY, J. *Vida e educação* (10. ed.). São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *Como pensamos* (3. ed.). São Paulo: Nacional, 1959.
- FOURQUIN, J. C. *École et culture: le point de vue des sociologies britanniques*. Bruxelas: de Boeck-Wesmael, 1989.
- FRANCILEUDO, F. A. *Sobre a experiência de ócio: Significados revelados com base em um estudo hermenêutico-fenomenológico* (Tese de doutorado). Fortaleza: UNIFOR, 2013.
- GHIRALDELLI JR., P.; CASTRO, S. *A nova Filosofia da Educação*. Barueri, SP: Manole, 2014.
- GOULART, I. B. *Psicologia da Educação: fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica* (7. ed.). Petrópolis: Vozes, 2000.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LIPOVETSKY, G. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, J. C. Tempo livre, ócio e lazer: sobre palavras, conceitos e experiências. In: MARTINS, J. C.; BAPTISTA, M. M. (Org.). *Ócio nas culturas contemporâneas: teorias e novas perspectivas em investigação*. Coimbra: Gracioso editor, 2013. p. inicial-final.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-30.
- MOSÉ, V. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- PAVIANI, J. *Problemas filosóficos da Educação*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- RHODEN, I. O ócio como experiência subjetiva: contribuições da psicologia do ócio. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, dez, 9(4).

- RODRIGUES, N. *Elogio à Educação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RUSSELL, B. *O elogio ao ócio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- SALIS, V. D. Ensaando uma epistemologia sobre os termos ócio e trabalho. In: MARTINS, J. C.; BAPTISTA, M. M. (Org.). *Ócio nas culturas contemporâneas: teorias e novas perspectivas em investigação*. Coimbra: Gracio editor, 2013. P. 23-38.
- _____. *Projeto Paideia*. São Paulo: 2011.
- _____. Ócio: da Antiguidade ao século XXI. In: CUENCA, M. C.; MARTINS, J. C. (Org.). *Ócio para viver no século XXI*. Fortaleza: As Musas, 2008. p. 9-32.
- _____. *Ócio criador, trabalho e saúde*. São Paulo: Claridade, 2004.
- TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: As contribuições da teoria walloniana. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010. p.103-116.
- WOGEL, L. S. *Ócio do ofício: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores*. 2007. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2007.

RECEBIDO EM MAIO DE 2015
APROVADO EM JUNHO DE 2015

Possibilidades da Teoria Histórico-Cultural e da Subjetividade para Reflexões e Mudanças na Ação Pedagógica de Professores

Maria Carmen Tacca

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB)
E-mail: mctacca@yahoo.com.br

Falar de aprendizagem escolar, na perspectiva histórico-cultural em Psicologia significa falar de aprendizagem que se constitui a partir de interações sociais. Interações essas que acontecem entre professor e alunos, de alunos entre si, de professores entre si, ou seja, de interações entre todos aqueles que compõe o espaço educativo.

Se compreendermos o processo de construção de conhecimento constituindo-se dessa forma, não poderemos pensar ser possível situações escolares que isolem pessoas no seu processo de conhecer, mesmo porque isto seria impossível. Significa, também, assumir um processo ensino-aprendizagem no qual cada um tem um valor substancial que deve ser agregado e valorizado no conjunto das potencialidades a serem concretizadas no grupo interativo.

De outro lado, significa também não desconhecer e até mesmo valorizar relações assimétricas, ou seja, onde as competências entre as pessoas que entram em interação sejam desiguais, ou seja, uns sabem coisas de natureza diferenciada ou em grau diferenciado em relação a outros.

A situação de ensino-aprendizagem em sua forma mais tradicional envolve um professor e alunos em uma sala de aula, tendo em vista atividades curriculares. Pensa-se, muito freqüentemente, que o agrupamento ideal de alunos para isto, é aquele que possibilita a maior homogeneidade possível entre todos. Quanto mais os sujeitos sejam parecidos em suas capacidades naquele determinado momento da escolaridade, melhor. Assim sendo, torna-

-se aspecto complicador e indesejável quando se reúnem, em um mesmo grupo, pessoas com tipos de desenvolvimentos diferenciados. Quando em uma atividade de pesquisa foram entrevistados professores de diferentes níveis e áreas de conhecimento, procurando-se conhecer as dificuldades enfrentadas por eles em sala de aula, verificou-se que a situação da heterogeneidade dos grupos com que trabalhavam, era uma reclamação recorrente.

Até pouco tempo atrás, muitos testes psicológicos e de conhecimentos estavam a serviço de classificar os alunos de acordo com o nível de desenvolvimento alcançado para que pudessem ser agrupados de forma mais homogênea, criando, assim, as condições ideais para o trabalho do professor.

Mesmo nas atividades escolares que pedem a formação de equipes de estudantes, a idéia de grupo equilibrado sempre persiste, pois a troca é pensada em termos de um produto almejado, no qual todos os alunos devem cooperar em igual medida. Nesta perspectiva, as atividades ao serem planejadas visam a objetivos fechados, o que não permite o surgimento de processos de pensamento divergentes, que implica na valorização de potencialidades e habilidades diferenciadas, de modo a introduzir cada um de forma criativa no processo.

O que nos leva a pensar que uma pedagogia que se apóie numa perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento da pessoa, possibilite processos de aprendizagem diferentes? Que aspectos poderiam ser valorizados ou implementados para que se pudesse entender uma ação pedagógica fundamentada nestes aspectos de valorização do diferente e da divergência? Uma pedagogia com essa inspiração teórica pede que tipo de valores e crenças? Como é entendido e sustentado este enfoque em espaços que visam a formação de professores e reflexão de sua prática pedagógica?

Reflexões a partir de princípios da Teoria Histórico-Cultural

O que se percebe em termos do que tem sido um entendimento de uma prática pedagógica na perspectiva histórico-cultural é uma valorização dos aspectos sociais na escola e mais particularmente da interação entre professores e alunos ou dos alunos entre si em atividades grupais. O professor de facilitador e depois orientador passa a ser chamado de mediador, embora continue realizando sua atividade pedagógica da mesma forma.

Acontece que a situação de ensino-aprendizagem nunca deixou de ser um processo interativo. Mesmo se pensando na mais tradicional prática pedagógica não se pode caracterizá-la fora de um processo de interações sociais, uma vez que se constitui em uma atividade que se desenvolve entre pessoas. Portanto, o aspecto da interação não pode se constituir no diferenciador básico de uma perspectiva histórico cultural em relação a outras perspectivas, embora não se duvide de sua força e importância no processo ensino-aprendizagem e da especificidade que ela adquire nesta abordagem.

Dessa forma conclui-se que o que diferencia essa perspectiva de outras, é o papel que desempenha a interação na constituição dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento modificando o objetivo pedagógico que perpassa todas as situações interativas em uma sala de aula. Daí decorre categorias teóricas importantes, tal como o que fica proposto, por exemplo, na teorização da Zona do Próximo Desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1991)

Por esse conceito evidencia-se que promover o desenvolvimento significa vivenciar momentos de aprendizagem, e se para isso é necessário reconhecer o que já está consolidado e promover o passo seguinte, infere-se que este trabalho só pode ser feito em um contexto cujos sujeitos envolvidos estejam abertos para entrarem em relação, o que significa perceberem-se em suas diferenças e identidades nas suas respectivas posições, o que só pode ser alcançado a partir de conceito também fundamental - o diálogo, como aspecto que subsidia e possibilita conhecer as possibilidades do sujeito. Na relação dialógica, significados e sentidos circunscrevem-se participando das situações de aprendizagem.

Assim, ação pedagógica e zona de desenvolvimento proximal, passam a significar uma ação e criação conjunta. O desenvolvimento é resultado de algo que acontece no espaço da relação professor x aluno e este espaço fica definido a partir da relação de ajuda, da colaboração entre pessoas: “O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado” (GÓES, 1991). Portanto são necessárias as parcerias nos espaços pedagógicos para que os sujeitos entrem em interação e, pelas necessidades e motivações que brotam, tem-se a possibilidade de empreender novas situações sociais de desenvolvimento. Conhecer o aluno e suas necessidades torna-se crucial e cria-se essa possibilidade a partir da organização do ambiente social que implique uma relação que favorece o conhecimento mútuo.

Em qualquer relação pedagógica advoga-se que o professor deve ocupar o lugar que lhe é devido em relação ao saber científico e escolar perante seus alunos e cumprir seu papel de ensinar. Para isso advoga-se que ele precisa ter um saber científico sólido e assumir sua função de organizador do processo, tendo sua autoridade exercida de forma plena. Não há porque discordar destes aspectos. No entanto, muitas vezes uma assimetria desejável assume formas indesejáveis. O exemplo disso é quando o saber vem acompanhado do sentimento de poder que subjuga o outro, que desqualifica o saber do aluno e o coloca na posição de menor valor, devido haver um saber que ele ainda não domina. Relações sociais fortemente estabelecidas na conjuntura de um poder que se exorbita em relação ao outro, fazem gerar relações de submissão. Nessa perspectiva, a direção que toma o processo ensino-aprendizagem acaba significando- um lado deve dar as ordens e definir as regras ao outro esperar por elas, assimilá-las e cumpri-las.

A interação guiada pela submissão, pelo medo e pela preocupação de atender exclusivamente os objetivos e expectativas do outro, não se constitui aquela que permite diálogos plenos de reflexão e de produção criativa, que conduzem ao desenvolvimento de pessoas. Uma perspectiva interativa que se coadune com uma abordagem histórico-cultural estará conduzida pela ideia de aprender é uma função constitutiva de cada pessoa e que pelas leis do desenvolvimento é possível trilhar caminhos alternativos, o que faz emergir a diversidade de resultados (VIGOTSKI, 1983).

É na suposição de que as propostas para a aprendizagem na escola se distanciam cada vez mais da diversidade presente nas pessoas que aprendem, ou seja, das necessidades e interesses e, assim, dos processos de aprendizagens significativas dos alunos, que nos fazem tecer a consideração do aparecimento das chamadas dificuldades de aprendizagem. Deveremos nos apoiar na argumentação de que os processos de aprendizagem engendram a diversidade constitutiva das pessoas, cuja origem se estabelece para além de funções orgânicas e intelectuais apenas. Assim precisamos nos acercar desta diversidade para compreendê-la, saindo de concepções arraigadas no naturalismo das funções psicológicas, para firmá-las como construção social, alicerçada nas relações sociais. Nestes princípios estamos identificando uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1983, 1987).

Pensar que o processo de ensinar possa valorizar as diferenças e colocá-las na direção de enriquecer o processo de aprender significa uma expressiva mudança de valores uma vez que, muitas vezes, vemos prevalecer uma mentalidade competitiva e de cumprimento de tarefas selecionadas, que torna difícil implementar as inovações educativas. Pensar uma escola e o espaço de aprender mais descompromissado com o sucesso e mais impregnado de desafios ao pensamento divergente, mas ao mesmo tempo solidário e cooperativo parece-nos trazer a possibilidades de mudanças significativas.

Entendemos que a perspectiva histórica cultural ao ser buscada para dar subsídios a uma proposta educacional, precisa ser explorada em seus pressupostos e, não apenas colocando-se um pouco mais de social em práticas já constituídas ou propondo-se uma alternativa mais grupal às atividades escolares para ser caracterizada de interativa ou interacionista. Em decorrência, implica em não analisar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, (VIGOTSKI, 1991), antes exposto, considerando-se o que ainda falta ou um limite até onde o desenvolvimento fica permitido. Percebe-se que é isto que acontece quando se analisam atividades e se explicam os resultados não bem sucedidos do aluno. Nessa circunstância, explica-se que o insucesso acontece porque o aluno ainda não está pronto, ou seja, as atividades são difíceis por estarem acima do desenvolvimento potencial dele e que, por isso, deveriam ser postergadas.

Nessa análise é posto por terra o postulado básico da relação entre aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991), pois se considera o limite, ou seja, considera-se apenas até onde pode ir um aprendizado em uma etapa ou momento do desenvolvimento. Nesta análise, o potencial é visto não como a impregnação do possível, quando se pensa que há sempre um acréscimo a ser feito diante daquilo que já existia, mas como um impedimento. Se, ao contrário, a construção do conhecimento for apoiada na crença de que há sempre um possível avanço, principalmente, se os processos de intervenção pedagógica forem adequados e na perspectiva da colaboração e ajuda, sempre existirá a possibilidade de desenvolvimento a partir da situação relacional com outro mais experiente que cria a oportunidade de avanço e não a perspectiva de um ideal a ser atingido e colocado como meta igual para todos.

Neste sentido, a questão que se impõe é como estes e outros aspectos da Psicologia Histórica Cultural têm sido compreendido e divulgado em cursos de formação inicial e continuada de professores?

O pressuposto é o de que, ao se focar teorias psicológicas em cursos de formação de professores perde-se o específico de cada abordagem para se tratar a aprendizagem e desenvolvimento de forma generalizada e superficial. Por exemplo, fala-se de atividades de imitação e do papel da brincadeira como atividades cotidianas próprias da criança e que se esgotam em si mesmo como simples ocupação natural do período infantil. Por outro lado, em uma perspectiva histórico-cultural seria necessária a análise dessas atividades, na conjuntura das suas possibilidades como estimuladoras do pensamento simbólico-emocional e abstrato, que permitam ao sujeito da aprendizagem se constituir como ser humano mediante os mediadores culturais e históricos, no processo de aprendizagem escolar.

A perspectiva de um processo ensino-aprendizagem apoiado no pressuposto histórico-cultural, obrigatoriamente precisa ser pensado considerando-se um sujeito aprendiz como participante de um contexto, que lhe possibilita desenvolver funções psicológicas, na medida em que se torna ativo e reativo em relação aos procedimentos e atividades escolares. Isto quer dizer que para fazer prosseguir o processo de aprendizagem com qualquer aluno é necessário conectar-se com sua forma de pensamento, entendendo que os diferentes entremeios sociais, culturais e emocionais se integram e subjazem na sua trajetória pessoal, na conjuntura de processos interativos estimuladores. Neste particular, interagir não significa apenas estar junto com o outro, mas permanecer em um diálogo que implica vínculos com os processos de pensar, sentir e agir. Ensinar, assim, não pode ser apresentar conteúdos, mas utiliza-los como impulsionadores do pensamento e da constituição subjetiva de quem aprende (González Rey, 2003).

É isto que precisaria estar convencido qualquer professor ao assumir um grupo de alunos e se dispor a interagir com eles. Significa, então, aprofundar o pressuposto interativo estendendo-o à idéia de implicar-se ou disponibilizar-se como apoio, para permitir o pensamento do outro. Assim sendo, em qualquer nível de ensino a disponibilidade do professor em relação ao aluno tem que ser genuína e livre de julgamentos apressados quanto a capacidades ou incapacidades já constituídas. O professor que se disponibiliza, é aquele que busca e usa o seu saber, para colocá-lo disponível aos alunos nas suas trocas e negociações. Nestes aspectos surgem também outras questões: O que pensa o professor sobre o saber? O que pensa ele sobre sua posição de maior saber

em relação ao aluno? Saber mais significa colocar o aluno na situação de submissão e de subjugado? É ser arrogante, mostrando ao aluno o esforço que ele deve fazer para chegar até o professor? Ou significa a mesma relação que Vygotsky propõe em relação aos conceitos cotidianos e científicos, ou seja, o primeiro ascendente o segundo descendente numa permanente interinfluência que acaba em uma permanente modificação mútua?

Assim sendo, defende-se a idéia de que as interações nos processos de ensinar e aprender não significam apenas estar junto, mas ir além, ou seja, compartilhar um espaço para encontrar o outro para interpreta-lo dentro da conjuntura em que ele se apresenta. Em relação ao professor significa implicar-se com o aluno indo ao encontro de suas possibilidades para ir além delas, ou seja, não admitir a estagnação e a repetição, mas a partir de sua própria atividade de pensar, exigir o pensar do aluno, colocado em constante agitação.

Assim, conhecer e estabelecer relações com o conhecimento será um processo em que o saber do professor será colocado na conjuntura dos entrelaçamentos do saber das próprias crianças, possibilitando discussões interessantes e promotoras do pensamento reflexivo. Ao permitir ao aprendiz explorar o objeto do conhecimento, desobstruindo-lhe os acessos, estimula-se o pensamento reflexivo delas. Uma resposta mal colocada, ou uma pergunta, tendo em vista uma dúvida ou necessidade de exploração do conteúdo, pode resultar em momentos de investigar os processos de significação da aprendizagem. Ao ser capaz de pensar e refletir com os alunos e sobre os impactos da aprendizagem neles, cria-se um clima interativo motivador para as tarefas escolares.

O foco do processo ensino-aprendizagem precisaria, assim, deixar de estar em conteúdos acumulados que precisam apenas ser assimilados, para se voltar para atividades que visem aos processos psicológicos, e seu desenvolvimento. Isso significaria utilizar os conteúdos como meios que instiguem os relacionamentos e entrelaçamentos conceituais, num contexto relacional que mobilize o aluno para participar das atividades propostas. Quando se aprende a relacionar os conceitos e a usá-los de forma pertinente, nas diferentes situações da experiência, de forma prazerosa, o conteúdo acaba vindo por acréscimo. Ao contrário, um aluno exercitado para responder corretamente a partir de conteúdos previamente transmitidos e memorizados, aprende-os apenas momentaneamente, o que não chega a transformar suas estruturas intelectuais e a ele mesmo enquanto sujeito de sua aprendizagem.

Dentro do enfoque histórico-cultural, nos inclinamos a considerar que o conhecimento é sempre mediado por outro social, e objetiva-se sempre a própria construção do saber pelo sujeito. Nesse sentido, nos processos de aprender, ressalta-se o papel ativo do aluno (VALSINER, 1994, VALSINER, BRANCO & DANTAS 1996), que tem a necessidade de, a partir dessas trocas interpessoais, dar um sentido pessoal em sua apropriação desse conhecimento. Tal objetivo deverá ser alcançado pelo pensamento reflexivo, que se nutre dos desafios, dos embates e discussões entre as pessoas, quando a partir dos diferentes pontos de vista, cada um precisa coordenar o próprio. O processo de discussão e reflexão torna-se, pois, imprescindível para que ocorra a aprendizagem.

A Teoria da Subjetividade em foco

Uma reflexão importante, inspirada nas teorias da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1995), é a da consideração das relações entre o conhecimento e o sujeito que conhece. Além de construir conhecimento, o sujeito (aluno e professor) se constitui nas suas relações com o conhecimento, na medida em que fica constituído não apenas o seu pensamento, mas ele próprio, pois este conhecimento se integra na subjetividade, possibilitando reelaborações contínuas em ambos.

Na proposta de González Rey a intensa trama das relações sociais, participa da constituição subjetiva que não é formada apenas pelo elemento intelectual, mas este se integra com tantos outros que aparecem no campo perceptivo e relacional perfazendo um contexto que permeia a todo tempo o desenvolvimento do sujeito.

Assim, como já evidenciamos, em uma sala de aula, alunos e professor, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos constituindo-se mutuamente em sua subjetividade. Aquele é, portanto um espaço intersubjetivo.

González Rey (1997) assume que a subjetividade “está organizada por processos e configurações que, continuamente se interpenetram, estão em constante desenvolvimento e muito vinculadas à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo que é a sociedade” (p. 83). Nesse

sentido, ao constituir-se em sua subjetividade o sujeito interage com os diferentes sistemas de relações do seu contexto e está continuamente reconfigurando sua subjetividade. Podemos assumir que o sujeito é participante ativo das diferentes configurações que assume e guarda sempre uma unidade interna, que corresponde à sua história de relações com os outros. A categoria “configuração”, como nos propõe o seu autor é um sistema dinâmico e móvel com um sentido psicológico particular, estendida e articulada com outros sistemas de sentido da personalidade. Através das configurações aparecem os “sentidos subjetivos” de todos os eventos vivenciados pelo sujeito, que são suscetíveis de mudanças nos diferentes enfrentamentos do sujeito na sua vida cotidiana. Não é um sistema linear e contínuo, mas pluri-dimensionado, integrando estados dinâmicos diversos e até contraditórios entre si e sempre carregados de valor emocional.

Nesta abordagem procura-se captar a riqueza das construções intersubjetivas, a partir das trocas e negociações que engendram os momentos interativos. O sujeito se fortalece e não se fragiliza nos momentos de conflitos e crises, pois estes não ocasionam necessariamente a patologia, mas são espaços de reconstrução que criam novos mecanismos na constituição subjetiva. O sistema relacional não é pois, simples e linear, ao contrário é justamente seu caráter vivo, contraditório e multidimensional que direciona a constituição de diferentes configurações da personalidade, a partir da mediação do sujeito, guardando sempre, no entanto, uma unidade interna, uma relativa estabilidade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003).

Existe assim uma dinâmica complexa entre o individual e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas influências o que faz aparecer novas reorganizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada experiência intersubjetiva. “Com a categoria subjetividade o social deixa de ser uma definição fora do individual, pois ambos se integram em diferentes níveis constitutivos do sujeito, através da relação dialética que pressupõe momentos de negação, de contradição e complementação, assim como de outros níveis de desenvolvimento subjetivo, seja na personalidade ou em quaisquer formas da subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 1997, p.134).

Assinala-se o papel da escola, do conhecimento escolar e dos processos interativos, na medida que assumem posições ímpares na constituição do sujeito que aprende. Na relação pedagógica o foco, portanto, não deve estar

nem no conhecimento, nem na sua transposição didática e muito menos no método, mas na conjunção de todos esses aspectos e no que eles proporcionam como momentos privilegiados na promoção do desenvolvimento integral do aluno.

Se alguém assume o papel de professor, precisa ter clareza de vários aspectos constituintes da tarefa que irá realizar. É preciso ter metas e objetivos sobre o que e para quem deve realizar e disso decorre o como realizar. Integrar estes aspectos inclui observar diversas dinâmicas do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a do aluno, a relacional, a do conhecimento, a das estratégias de ensino, e a do contexto cultural e histórico em que se situam os sujeitos (TACCA, 2000). Conjugar estas dinâmicas, no entanto, exige compromisso e responsabilidade de um sujeito para com o outro, o que nos permite avançar para a exigência da compreensão da pessoa humana no processo de ensinar e aprender. Ao professor cabe sempre a posição de estar ao lado do aluno enquanto ambos se aventuram para o processo de conhecer o mundo.

Trazendo reflexões conclusivas

Essas são as marcas teóricas que nos apóiam na consideração da importância dos processos de ensino-aprendizagem como espaço relacional e de desenvolvimento da personalidade do sujeito. Um grupo de alunos com seu professor estão mergulhados e inundados em diferentes tipos e dimensões interativas e constituindo-se mutuamente. Devem desempenhar as funções inerentes aos papéis que lhe são reservadas na instituição escola, mas estão em contínuas significações no contexto no fluxo contínuo das expressões da subjetividade social e individual. Assim torna-se relevante enveredar para a direção que tomam os processos de aprendizagem e como eles integram histórias de vida com as inúmeras experiências e vivências, presentificando sentidos subjetivos no caminho da construção do conhecimento. Se assim é, não parece impróprio afirmar que os sujeitos que ensinam e os sujeitos que aprendem percorrem este caminho muitas vezes sem perceber o impacto que causam um no outro.

Para que aconteça a constituição do aluno através do seu aprendizado, reafirma-se a necessidade do professor integrar na sua prática: a) o conhecimento sobre alunos b) o conhecimento do seu aluno concreto; b) o conheci-

mento de si próprio enquanto pessoa; e c) o conhecimento acerca do conhecimento que tem a responsabilidade de ensinar.

Conhecer alunos significa ter uma base, um apoio em aspectos gerais acerca do desenvolvimento humano que evite expectativas demasiadamente altas e falta de parâmetros para desencadear processos desafiadores, possibilitando um clima relacional encorajador. Conhecer o seu aluno em particular é entender que existe uma pessoa concreta na sala de aula, que tem necessidades, interesses e modos de pensar e que, dá sentido às situações que vive e que precisa ser considerado. Conhecer a si próprio é importante, pois uma reflexão sobre seus valores, crenças, pressupostos de homem e de mundo, sua expectativas, seus estereótipos, suas competências capacidades, habilidade, características de personalidade e, mesmo, seus limites, o ajudarão a discernir que recurso pessoal tem para empreender o trabalho junto ao aluno e estabelecer relações positivas com ele. Por fim é também essencial que ele conheça profundamente o conteúdo a ser trabalhado, para que possa simplificá-lo, sem reduzi-lo ou banalizá-lo, reconhecendo por onde caminhar para que o seu aluno possa se desenvolver aprendendo, ao mesmo tempo que se constitui subjetivamente, alcançando várias dimensões de sua personalidade.

Há métodos de ensino que, ao serem formulados conjugam esses aspectos de forma diferenciada: uns consideram a estrutura do conhecimento sem considerar a criança e o aluno; outros especificam os passos e as técnicas ou procedimentos estratégicos, sem considerar nem a criança nem a estrutura do conhecimento; e ainda há outros que consideram a estrutura do conhecimento, mas trabalham com um ideal de criança, a despeito do aluno concreto da sala de aula. Os ajustes constantes nessas dimensões significarão um processo estratégico de mediação bem sucedido, num clima relacional positivo, que favorecerá o aluno a constituir-se por meio do conhecimento compartilhado e, assim, atingindo-se os objetivos educacionais.

A questão centra-se, portanto, não na escolha, adoção ou indicação de um método de ensino, ou mesmo de um currículo, mas em princípios de questões e relações pedagógicas e epistemológicas, que precisam ser constantemente redimensionadas nas diversas e múltiplas manifestações do processo.

Nessas constatações, torna-se totalmente inadequada qualquer instrução normativa a respeito de indicação de metodologias específicas consideradas

eficientes para professores, qualquer que seja o seu nível de atuação. Isso não só é impróprio, como impede o professor de refletir, integrando princípios pedagógicos importantes e compondo, de forma única, os procedimentos adequados para a situação e os alunos com que deve trabalhar e se relacionar. Quando se apresentam aos professores procedimentos, estratégias e métodos de forma pronta e fechada, de acordo com uma perspectiva metodológica específica, impede-se seu desenvolvimento como profissional e como sujeito, na medida em que isso o impede de realizar aquilo que ele mesmo deve realizar com seus alunos, ou seja, desenvolver-se em seu pensamento reflexivo e como pessoa. Refletir sobre si mesmo, sobre o conhecimento e sobre os seus alunos, deverá ser o eixo de sua atuação e a possibilidade de atividades bem sucedidas, em uma visão humanizada do processo ensino-aprendizagem. Se é isso que objetivamos para o trabalho do professor com seu alunos, esse também deve ser um princípio fundamental na sua formação.

Para isso, o foco de intervenção em termos de formação do professor deve se direcionar, como propõe Mitjás (1999), para características de sua personalidade, incluindo habilidades comunicativas sólidas valores e ideais morais, alto nível motivacional, flexibilidade e uma concepção de educação que o permita perceber e se relacionar com o aluno de forma construtiva, ou seja, também visando o desenvolvimento de sua personalidade.

Conclui-se que uma pedagogia alicerçada em um referencial histórico-cultural precisa considerar aspectos dinâmicos das interações professor x aluno, propondo situações que permitam o estabelecimento de relações, trazendo a atividade prática e o cotidiano como apoio para elaborações conceituais mais sistematizadas, fazendo brotar o pensamento reflexivo que constitui, de forma única, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

RESUMO: O foco deste artigo está na defesa da abordagem Histórico-Cultural e da perspectiva da Subjetividade em Psicologia como promotora de uma proposição diferenciada no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem que, por sua natureza, ancoram-se nas relações sociais entre alunos e professores. Analisa-se que essas relações nunca serão simétricas, mas que esses atores deverão se posicionar em uma perspectiva de colaboração e ajuda mútua de modo a serem criadas, pela aprendizagem, novas possibilidades de desenvolvimento, conceito basilar da Psicologia Histórico-Cultural. Pela perspectiva da Subjetividade define-se que a aprendizagem, por sua característica relacional, histórica e complexa constitui a subjetividade de alunos e professores, que assumem uma posição ativa continuamente. O processo é assim intersubjetivo,

integrando aspectos intelectuais e afetivos em uma unidade, que torna o processo de conhecer uma realidade diversa e que possibilita o desenvolvimento da pessoa. Em conclusão considera-se que a prática pedagógica se diferencia e pode se tornar mais efetiva se baseada nesses princípios de relações sociais e da subjetividade.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Subjetividade. Professores

ABSTRACT: The focus of this article is to defend the Historical-Cultural approach and the perspective of Subjectivity in psychology as being able to bring a different proposition with regard to the teaching-learning processes that, by their nature, are anchored in social relations between students and teachers. It is analyzed that these relations will never be symmetrical, but these players should be positioned in a perspective of cooperation and mutual assistance in order to be created, by learning new ways of development, basic concept of Historical-Cultural Psychology. From the perspective of Subjectivity it is defined that learning, for its relational, historical and complex features, constitute the subjectivity of students and teachers, who takes a continuously active position. The process is so inter-subjective, integrating intellectual and emotional aspects into one unit, which makes the process to know a different reality and enabling the development of the person. In conclusion it is considered that the pedagogical practice is different and can become more effective if based on these principles of social relations and subjectivity.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Subjectivity. Teachers

Referências

- CÓES, M. C. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: M.C.R. Góes, & A.L.B. Smolka (Orgs). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, Playa, 1995.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Editores, 2003.
- MITJÁNS, A M. 'Qué profesor necesitamos? Desafíos para su formación, Siglo XXI, Perspectivas de la educación desde América Latina, Año 5, vol 1, nº13, mayo-agosto, p.12-21, 1999.
- TACCA, M.C.V.R. *Ensinar e Aprender: Análise dos processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados*. Tese de Doutorado, UnB, Brasília, 2000.
- TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal, *Caderno Cedes*, Campinas: Papirus, nº 35, 1995.
- VALSINER, J. Bidirecional cultural transmission and constructive Sociogenesis. In: W. de GRAAF & R. MAIER (eds). *Sociogenesis Reexamined*. New York: Springer, 1994.
- VALSINER, J.; BRANCO, A U.; DANTAS, C. (1996). Socialization as co-construction: Parental belief orientation and the heterogeneity of reflexion. In: J.E. GRUSEC, & KUCZYNSKI (eds). *Parenting and children internalization of values*. New York: Wiley, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de Defectología*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RECEBIDO EM ABRIL DE 2015

APROVADO EM JUNHO DE 2015

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JANEIRO A JUNHO DE 2014 DE 2013

TESE (2014/1)

A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UM ESTUDO POR MEIO DAS HISTÓRIAS DE VIDA

AUTORA: MIRIAN XAVIER

DATA: 27/03/2014 – Educação (Doutorado) – 322 p – Início: 2010

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

Profa. Dra. Lúcia Helena Vendrusculo Possari – UFMT

Profa. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello – UFMS

Profa. Dra. Maria Aparecida de Souza Perrelli -UCDB

Profa. Dra. Rosana Carla Goncalves Gomes Cintra – UFMS

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo compreender como se dá o processo de constituição da docência dos professores de ciências e biologia em início de carreira. A abordagem metodológica foi a pesquisa qualitativa e as histórias de vidas como instrumento de coleta de dados, que se mostraram capazes de desvelar ações e saberes dos professores, ao mesmo tempo em que retomaram e refletiram sobre suas concepções e práticas. A coleta das histórias de vidas ocorreu durante o último semestre de 2011 e o primeiro de 2012. Participaram do estudo quatro professores de Ciências e Biologia (Rodrigo, Maria, Karina e Diliris) com menos de cinco anos de carreira docente que atuavam nos municípios de Taquarussu, Glória de Dourados, Itaporã e Dourados, localizados na região da Grande Dourados, MS. Os dados foram organizados e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, que permitiu elaborar duas categorias: “Tempo de transição: do ingresso na escola a formação universitária” e “Tempos de desafios: o início da docência”. Os resultados evidenciaram que a aprendizagem da docência se dá em diferentes contextos formativos e a partir de fontes complexas, caracterizando-se como um processo longo e contínuo que se inicia durante a infância e permanece após o ingresso no magistério, sendo o exercício da docência requisito fundamental para consolidar a constituição do ser professor. Dessa forma, a constituição da docência dos professores de Ciências e Biologia ocorre no seio da família e dos amigos, pela influência de antigos professores, dos saberes disciplinares construídos na universidade, a partir de livros didáticos e de cursos de formação continuada, na convivência com alunos e demais atores da escola e, por fim, nas situações de conflitos vivenciados no dia a dia da escola. Entender que o “se tornar professor de Ciências e Biologia” ultrapassa os limites da graduação é fundamental para alargar os horizontes em busca de uma formação inicial que dê condições para o graduando construir conhecimentos, atitudes e habilidades, de forma que seu ingresso no magistério aconteça de maneira menos difícil e solitária

Palavras-chave: Iniciação à docência. Formação de professores. Professores iniciantes.

IMPLANTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO GINASIAL NO SUL DE MATO GROSSO (1917-1942): EXPRESSÕES DE UM PROJETO DE MODERNIZAÇÃO

AUTORA: STELLA SANCHES DE OLIVEIRA SILVA

DATA: 03/04/2014 – Educação (Doutorado) – 283 p – Início: 2010

ORIENTADORA: Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga – UFMG

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – UFMS

Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin – UNESP

RESUMO: A partir do final do século XIX, o estado de Mato Grosso se inseria em um projeto de modernização baseado em um ideário enaltecedor da civilização, da modernidade, do progresso e da educação, dando início a um desenvolvimento urbano traduzido em melhorias em várias áreas da sociedade. Na porção sul do estado, a luta por autonomia em relação à preponderância do norte, concentrador de maior parte dos investimentos na educação e outros setores, avançava em novas possibilidades propiciadas na economia corumbaense e expectativas geradas pela ferrovia em solo campo-grandense. Nesse contexto, inscreve-se o objeto de pesquisa, a saber, o curso ginasial, primeiro ciclo dos estudos secundários, caracterizado pela exclusividade de acesso ao curso superior, exames de admissão, seriação de pelo menos cinco anos, currículo baseado no conjunto de disciplinas escolares específicas para os estudos secundários, programas e metodologias, obrigatoriedade e equiparação ao Colégio Pedro II. Busca-se resposta para o questionamento: como se deu a implantação do curso ginasial no Sul de Mato Grosso e quais finalidades lhe eram atribuídas? Com objetivo de investigar a implantação e a organização dos cursos ginasiais, especificamente nas cidades de Corumbá e de Campo Grande, entre 1917 e 1942, tomou-se como fontes de pesquisa documentos oficiais e aqueles produzidos na escola. Foram selecionados documentos de acervos de escolas de Corumbá e Campo Grande, do Center for Research Libraries, do Arquivo Público de Mato Grosso e do Instituto Memória do Poder Legislativo, dentre os quais Mensagens de presidentes de estado, Regimentos escolares, Relatórios de inspeção prévia e permanente, Atas das provas parciais e atas de exame de admissão, Relatos das visitas de inspetores federais, Crônicas da congregação salesiana. À guisa de conclusões, é possível falar de uma cultura escolar do curso ginasial no Sul de Mato Grosso expressada na organização dos espaços, tempos, conhecimentos e sujeitos escolares. A investigação permite identificar a inculcação do comportamento cultivado, e nesse sentido, o pudor, a moral, a vergonha, a gentileza deviam transformar o jovem em exemplo para sociedade. Assim como, noções de civilidade, higienismo, sanitarismo e urbanidade interiorizadas pela sociedade se estabeleceram em códigos de postura próprios da cidade e da modernidade. O estabelecimento do curso ginasial respondeu ao propósito nacional de consolidar uma cultura cívica de identificação aos ideais republicanos, por meio do enaltecimento de personalidades históricas e do estabelecimento de marcos e datas, além de preparar o jovem para as fileiras profissionais nos setores político e público e profissões liberais. Festas, cultos e desfiles cívicos foram recursos utilizados para construir na juventude sul-mato-grossense a representação da pátria, do civismo, do cidadão útil à nação. Essa instrumentação simbólica de elementos patrióticos, nacionalistas e republicanos qualificou a cultura escolar do curso ginasial.

Palavras-chave: curso ginasial; Modernização; ensino secundário; Sul de Mato Grosso.

A CULTURA LÚDICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA

AUTOR: FRANCHYS MARIZETHE NASCIMENTO SANTANA FERREIRA

DATA: 23/04/2014 – Educação (Doutorado) – 184 p – Início: 2011

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

Profa. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello – UFMS

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes – UCDB

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin – UCDB

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

RESUMO: A proposta deste trabalho foi compreender os sentidos e significados dos aspectos da cultura lúdica presentes na ação dos professores que atuam em instituições em que hajam diversidades culturais. Nesses termos, tornou-se relevante investigar o trabalho da cultura regional desenvolvido pelos docentes nas escolas que atendem crianças oriundas de contextos diversificados: pantaneiro, indígena, ribeirinho, zona rural e zona urbana da região do Pantanal do município de Aquidauana/MS. Para tanto, o aporte teórico foi fundamentado na abordagem fenomenológica, embasado em Hursserl (1999-1976); Merleau-Ponty (1990-1971) e Ricoeur (2000-2006). Nas escolas da região do Pantanal tentamos revelar, por meio de recolha dos depoimentos e observação do significado do objeto o saber do desenvolvimento das atividades propostas e o comportamento dos educandos durante o recreio. Recolhemos as falas dos sujeitos, professores, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas Municipal Antônio Pace – CAIC e Municipal Franklín Cassiano, em diversificados espaços, por meio da indagação de como eles trabalham as diferentes culturas na sala de aula. As imagens são recursos deste estudo, das quais realizamos, posteriormente uma interpretação. Das coletas de dados foram extraídas as unidades de significado e o discurso articulado, com análise ideográfica e elaboração da matriz nomotética, as quais possibilitaram o desvelamento dos fenômenos ocultos. As análises incidiram sobre os seguintes indicadores: formação do professor, cultura regional, atitude interdisciplinar e ludicidade. Ao tornar visíveis as diferenças culturais nos contextos especificados, é possível afirmar a necessidade de ações mais abrangentes sobre a questão da cultura regional, enriquecendo e aprimorando o processo do ensino e aprendizagem da criança que vive nesse universo.

Palavras-Chave: Prática Docente. Culturas Regionais. Interdisciplinaridade. Ludicidade.

DISSERTAÇÕES (2014/1)

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA NORMAL JOAQUIM MURTINHO NO SUL DE MATO GROSSO NO PERÍODO DE 1930 A 1973.

AUTORA: CAROLINE HARDOIM SIMÕES

DATA: 28/03/2014 – Educação (Mestrado) – 141 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carla Villamaína Centeno – UEMS

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: Esta dissertação integra a Linha de pesquisa História, Política e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A mesma tem como objeto de estudo a Escola Normal Joaquim Murtinho, na perspectiva de sua implantação e consolidação na cidade de Campo Grande no sul de Mato Grosso, no período de 1930 a 1973. O objetivo da pesquisa foi compreender o movimento histórico e analisar as múltiplas determinações (sociais, políticas e econômicas) que permearam as questões de formação de professor durante a instalação, consolidação e encerramento da escola normal estudada. Para tanto foi realizado um estudo bibliográfico sobre o assunto e analisada as fontes documentais, tais como legislações, relatórios, regulamentos e mensagens presidenciais do governo do estado de Mato Grosso, como também cartas, atas, registros e demais documentos da Escola Normal Joaquim Murtinho. Esta pesquisa também se utilizou de entrevistas, que foram realizadas com professores e ex-alunos da Escola Normal em questão. Buscou-se um aporte teórico que promovesse a totalidade do objeto de pesquisa em âmbito histórico, social e econômico. Ao fim, o resultado da pesquisa revelou que a historicidade da instituição de formação de professores de nível médio mostrou-se relacionada a história da escola normal no Brasil, mediadas pelas singularidades políticas e econômicas do estado e das condições de materialização da própria prática escolar. Mediante os depoimentos colhidos e dados analisados se verificou que a Escola Normal Joaquim Murtinho instituiu-se pela necessidade de expansão da escola pública no Brasil que se acentuou a partir do início do século XX. Contudo as limitações econômicas (crise capitalista e baixos rendimentos no estado), políticas (lutas partidárias) e territoriais (estado expansivo com pouca população) só permitiram que a instituição pública de formação de professores de nível médio se instalasse em 1930. No entanto os altos rendimentos tributários do estado causado pela implantação da estrada de ferro noroeste e crescimento na produção latifundiária que deram ao estado condições de investir na expansão escolar (e consequentemente na instalação da escola normal sulista) não durou muito tempo. Com a crise capitalista de 1929 a economia

do estado foi afetada, o que culminou em uma política de expansão escolar descontinua. Assim, em 1938, as escolas normais públicas do estado foram incorporadas aos liceus de suas respectivas cidades, como política de contenção de despesas. Até que, uma década depois, em 1948, após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal a Escola Normal Joaquim Murtinho foi reimplantada separada do Liceu. A partir deste ano as regulamentações curriculares foram organizadas mediante as orientações da lei nacional supracitada. As entrevistas e documentos escolares analisados revelaram as influências políticas na instituição que determinaram a constituição do corpo docente mediante a retirada de professores aliado a partidos da oposição e a inclusão daqueles ligados a situação. Outras questões analisadas tais como a prova de admissão e o pagamento de taxas escolares em alguns períodos da instituição, revelaram um pouco da autonomia do diretor sobre a escola normal, pois, nem sempre se seguia rigorosamente as orientações dos regulamentos legais vigentes.

Palavras-chave: Escola Normal Joaquim Murtinho; Formação de Professores; Mato Grosso.

IMPLANTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL NO SUL DE MATO GROSSO: ESCOLA NORMAL JANGO DE CASTRO, AQUIDAUANA (1949-1975)

AUTORA: LUCIANA BELISSIMO DE CARVALHO BARBOSA

DATA: 31/03/2014 – Educação (Mestrado) – 132 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno – UEMS

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: O estudo integra a Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cujo objetivo se pauta em compreender como se deram as iniciativas acerca do processo de implantação e consolidação da Escola Normal no Sul do Estado de Mato Grosso, em particular, os móveis determinantes da criação e consolidação da Escola Normal Jango de Castro, na cidade de Aquidauana/MT, no período que se estende de 1949 a 1975. Desta forma, a investigação centra-se no entendimento do processo histórico que culminou na institucionalização da Escola Normal no Sul do Estado. A pesquisa se concretiza pela análise de fontes primárias, entre as quais, a legislação (leis, decretos, mensagens, relatórios) produzida acerca da escola normal e os arquivos escolares (livros de atas, livros de matrículas, livros pontos, entre outros) pertencentes à referida instituição, bem como o recurso metodológico de entrevistas semiestruturadas direcionadas aos ex-dirigentes, ex-alunos e ex-professores da Escola Normal Jango de Castro. Consideram-se neste processo, por sua vez, as múltiplas determinações da realidade histórico-social aqui analisada. Para tanto, recorre-se ao arcabouço teórico de Karl Marx e à literatura relativa à área. Tal abordagem pressupõe o rompimento com estudos meramente descritivos, narrativos e/ou superficiais acerca da historiografia da instituição estudada. A partir da análise e interpretação dos dados, conclui-se que o processo de implantação da Escola Normal na região sul do Estado se vinculou a um contexto mais amplo, ou seja, às diversas transformações de caráter econômico, político e social encetadas, no referido recorte, tanto no nível macro quanto no singular. Os resultados indicaram que a referida instituição, dada a realidade histórico-social, com a qual estabeleceu múltiplas mediações, acompanhou o desenvolvimento das relações sociais da sociedade capitalista. Enfim, configurou-se em moldes permeados de características próprias com relação ao corpo docente, o perfil dos discentes e sua condição de classe. Enfim, a trajetória da Escola Normal Jango de Castro fora marcada pela precariedade do espaço físico, escassez de professores com formação na área, uma vez que tal modalidade de ensino, em sua oferta, contou com a participação de professores leigos, os quais se desdobravam no exercício de dois ou mais ofícios, assim traços de ordem e de controle foram localizados no arquivo escolar cuja finalidade precípua residia em amenizar as consequências dessa realidade um tanto precária.

Palavras-chave: Escola Normal; História da Educação; Sul de Mato Grosso; Aquidauana/MT.

A REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM CAMPO GRANDE NAS FONTES DA HISTORIOGRAFIA REGIONAL E MEMORIALÍSTICA (1920-1960)

AUTORA: ADRIANA ESPINDOLA BRITZ

DATA: 01/04/2014 – Educação (Mestrado) – 202 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno – UEMS

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – UFMS

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

RESUMO: O objeto de estudo desta pesquisa é a representação da educação secundária em Campo Grande no período de 1920 a 1960. O objetivo é compreender esse nível de ensino dentro do contexto de desenvolvimento educacional e social da cidade e do sul de Mato Grosso no período delimitado. A perspectiva teórica que direciona a investigação remete aos estudos de Pierre Bourdieu, Roger Chartier, Maurice Halbwachs, Justino Magalhães, entre outros. Para alcançar o objetivo realizou-se uma leitura histórica da educação secundária, apresentando sua origem, desenvolvimento e papel social dentro do contexto brasileiro até a década de 1960 e no desenvolvimento educacional e social das cidades urbanizadas. A educação secundária é a fase do processo educacional pós-estudos primários e composta pelos ensinos: secundário, normal e profissional. Aborda-se sobre o desenvolvimento educacional e social do sul de Mato Grosso e de Campo Grande na historiografia regional acadêmica. Em seguida, utilizam-se como base empírica produções memorialísticas, compostas por fontes autobiográficas e biográficas. Nestas, perscrutam-se as representações transmitidas pelos agentes sociais (ex-alunos e professores) que vivenciaram a educação secundária. Com o entendimento que as fontes memorialísticas são registros de memórias, utilizam-se na composição das abordagens estudos historiográficos produzidos no campo da educação, revistas, jornais e documentos oficiais do período. Essas fontes possibilitaram analisar, confrontar e confirmar quais eram as representações da educação secundária. A partir dos escritos descritivos das fontes memorialísticas, organizou-se uma análise sistemática confrontando as informações com documentos oficiais e fontes teóricas. As narrativas descrevem detalhes singulares da educação secundária e da sociedade campo-grandense. As análises nas fontes da historiografia regional e memorialísticas revelaram aspectos importantes do desenvolvimento da educação secundária em Campo Grande. Esse nível de ensino ocupou espaço relevante no desenvolvimento educacional e social de Campo Grande e do sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1960. Observou-se que sete instituições secundárias obtiveram reconhecimento social e estão presentes nas fontes da historiografia regional e memorialística. São estas: O Instituto Pestalozzi, o Instituto Osvaldo Cruz, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, o Ginásio Dom Bosco, a Escola Normal Joaquim Murinho, o Colégio Barão do Rio Branco e o Ginásio Estadual Campograndense. Segundo as fontes memorialísticas essas instituições secundárias possibilitaram o acesso das classes intermediárias e trabalhadoras à escolarização secundária e preparou os jovens para os novos caminhos da sociedade. As instituições secundárias contribuíram para a constituição da história social e educacional da cidade e do sul de Mato Grosso.

Palavras-chave: Educação Secundária; Campo Grande; Historiografia Regional; Memorialística.

A ESCOLA NORMAL DE MOÇAS DAS ELITES: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS ESCOLARES, CULTURAIS E SOCIAIS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA (1946-1961)

AUTORA: FERNANDA ROS ORTIZ

DATA: 02/04/2014 – Educação (Mestrado) – 167 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado – UFGD

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

RESUMO: Esta pesquisa insere-se no conjunto de estudos acadêmicos sobre as relações entre a formação obtida na Escola Normal, no século XX, e as moças dos estratos mais altos das camadas médias e das elites. Perscrutamos as práticas escolares, culturais e sociais compreendidas pela Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, no período de 1946 a 1961, que contribuíram para criar disposições de classe e de gênero em estudantes pertencentes às camadas mais altas da sociedade de Campo Grande, então sul de Mato Grosso.

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, lócus da pesquisa, obteve notório prestígio desde sua fundação, em 1926. Este era na cidade de Campo Grande o único colégio privado que oferecia naquela época o Ensino Normal. O período ora delimitado ancora-se no ano de regulamentação do curso Normal pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530/1946), e na Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961), marco da equivalência entre todos os cursos do segundo grau. O objetivo da investigação é apreender e analisar as práticas (escolares, culturais e sociais) proporcionadas pelo curso de formação de professoras primárias daquele Colégio, haja vista as peculiaridades de uma educação católica, oferecida somente ao público feminino, custeada pelas famílias, seja em regime de internato, semi-internato ou externato. No momento inicial da pesquisa, realizamos o levantamento bibliográfico para contribuir com o delineamento das questões a serem respondidas na investigação. A partir da leitura da bibliografia, investigamos os documentos escolares presentes nos arquivos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, fotografamos e, posteriormente, extraímos as informações pertinentes para análise. Entre correspondências, estrutura curricular, cópias de estatutos, iconografia, entre outros, coletamos mais de 1200 imagens desses arquivos, as quais serviram de base para o estabelecimento de um diálogo com as fontes bibliográficas, pistas para busca na legislação referente ao período e discussão teórica a respeito do objeto. Em síntese, compreendemos que eram privilegiados na Escola Normal estudos que iam além da preparação para o magistério. As disciplinas Francês e Inglês, embora não estivessem previstas na legislação do ensino Normal, faziam parte do currículo da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, assim como as aulas de Religião e de Civildade. Além disso, o trabalho do Grêmio Literário do Colégio era parte das práticas escolares que garantiam o contato das alunas com as Letras, tanto nas apresentações ao público, nas quais havia mostras teatrais e declamações de poesias, quanto nas publicações da Revista Ecos Juvenis, que continha textos escritos pelas alunas. As aulas de Trabalhos Manuais completavam os conhecimentos que ajudariam na preparação para o matrimônio, destino esperado às mulheres. Havia, portanto, uma formação intelectual aliada à formação moral e religiosa, as quais naquela época possibilitaram aproximações das alunas às marcas de distinção no contexto da sociedade campo-grandense.

Palavras-chave: Escola Normal; práticas escolares; normalistas.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR - AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

AUTORA: CLARICE SIMÃO PEREIRA

DATA: 25/04/2014 – Educação (Mestrado) – 171 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

Profa. Dra. Teresa Cristina Rebolho Rego de Moraes – USP

RESUMO: Essa pesquisa tem por objetivo conhecer e analisar a concepção de aprendizagem de professores e o movimento de constituição dessa concepção. O referencial teórico adotado foi a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores, especialmente Luria e Leontiev. Para o encaminhamento da investigação, foram selecionadas 03 escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande – MS – REME, e de cada escola foi escolhido 01 professor, totalizando 03 sujeitos participantes da pesquisa. Utilizamos como critério de seleção, os professores com mais idade e com maior tempo de experiência no magistério. Os recursos metodológicos utilizados foram o referencial curricular da REME, as entrevistas, as tiras (tipo de história em quadrinhos) e as narrativas. Os resultados da pesquisa evidenciam que a aprendizagem foi definida como “capacidade de compreensão”, “captar o que é transmitido”, “reter, compreender e fazer uso”, “conhecimento adquirido através da experiência”, “processo”. A utilização de materiais lúdicos e a valorização da experiência do aluno são elementos citados com maior frequência, como fundamentais para que a aprendizagem aconteça. Também foram destacados: a afetividade, a participação da família e a exemplificação. Muito presente em todos os discursos, o esforço dos professores em buscar estratégias, metodologias, materiais e formas diversificadas, para que a aprendizagem dos alunos se concretize. Verificamos também que as concepções de aprendizagem dos sujeitos são apresentadas de maneira distinta entre si. Os relatos demonstram que a constituição dessas concepções foi sendo construída ao longo de suas vidas. O modo de aprender que tiveram enquanto alunos, tem estreita ligação com o modo que procuram ensinar hoje, seja para rejeitar as situações vivenciadas, seja para tomarem como exemplos a serem seguidos. Os discursos mencionam as situações prazerosas como possíveis de serem

praticadas, e as situações de frustração e constrangimentos aliadas ao desejo de fazer diferente. O que se constata, são concepções que revelam a presença, em seu conteúdo, de diversas abordagens, em que ora prevalecem aspectos naturalizantes, ora aspectos de maior criticidade, sempre permeadas por questões de experiência prática, sem maiores preocupações com a fundamentação teórica, o que reporta a questão da formação inicial e continuada. Mais do que encontrarmos resultados e definições, buscamos evidenciar aproximações. Entendemos que a contribuição desse trabalho consiste em colocar à disposição um material de análise, que ofereça elementos para a reflexão em torno das questões da aprendizagem, e para o entendimento de como são constituídas as concepções de professores ao longo da história desses.

Palavras-chave: Aprendizagem na educação escolar; Teoria Histórico-Cultural; Concepções de Professores.

A INSERÇÃO DE CRITÉRIOS PRIVADOS NA POLÍTICA DE GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2007-2013)

AUTORA: ANDRÉSSA GOMES DE REZENDE ALVES

DATA: 29/04/2014 – Educação (Mestrado) – 162 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS

RESUMO: Esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integra a pesquisa Política e Educação na primeira década do século XXI: a intersecção das ações do governo central com as dos governos sul-mato-grossenses, financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) e CNPQ. Tem como objeto a gestão do sistema de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul quando a proposta “Educação para o Sucesso” foi o eixo central da política educacional, no mandato de André Puccinelli no período de 2007 a 2013. O objetivo central do estudo é o de analisar como se configuram as relações entre o público e o privado no âmbito das políticas educacionais de gestão do sistema de ensino materializadas pela SED/MS. Parte-se do pressuposto de que as políticas públicas sofrem múltiplas determinações de ordem estrutural presentes na organização da sociedade capitalista. Assim, a pesquisa buscou situar a política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul dentro do movimento do capital e de suas múltiplas relações e determinações. A hipótese investigada foi a de que a atual gestão governamental tomou como ponto central para a política de gestão do sistema, a concepção alicerçada na Pedagogia do Sucesso que está embasada na meritocracia e defende a capacidade de o aluno aprender e vencer sempre de forma individualizada. Essa concepção guarda estreitas relações com a perspectiva da Qualidade Total, ou pelo menos deita suas raízes nesse paradigma de administração. O estudo utilizou como fontes a legislação em âmbito nacional e estadual, documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação e disponibilizados em seu sítio eletrônico, bem como pesquisa dos manuais publicitários veiculados pela SED/MS, ou seja, os materiais divulgados na imprensa, principalmente por meio da televisão. Constatamos a substituição da gestão democrática por outra lógica de gestão pautada por objetivos em escala organizacional com vistas à Qualidade Total da educação. Esse conceito sustenta o planejamento da gestão escolar em busca de resultados de eficiência e eficácia da educação. Assim, o sistema de ensino, de modo especial, a Secretaria de Estado de Educação buscou se adequar ao modelo gerencial, que tem como base o princípio da eficiência, com ênfase nos resultados, mediante a operacionalização da proposta “Educação para o Sucesso”. Tal proposta alterou, por exemplo, os processos para o provimento de cargo de diretor da escola, à medida que instituiu sistemas avaliativos por meio de certificação ocupacional como instrumento de meritocracia e competição para a função de diretor das escolas estaduais.

Palavras-chave: Política Educacional. Gestão da Educação Básica. Gestão do sistema de ensino de Mato Grosso do Sul. “Educação para o Sucesso”

A “JUSTIÇA CURRICULAR” A PARTIR DAS NOÇÕES DE DEMOCRACIA, CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL: estudo de documentos curriculares produzidos na última década do século XX e primeira do século XXI

AUTORA: WILCELENE PESSOA DOS ANJOS DOURADO MACHADO

DATA: 05/05/2014 – Educação (Mestrado) – 177 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Cláudia Valentina Assumpção Galian – USP

Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau – UFMS

RESUMO: Em decorrência das transformações ocorridas no campo educativo, a partir das reformas dos anos 1990, considerando-se a proposta de um novo contrato educativo, o objetivo deste trabalho é mapear, identificar e analisar a forma como as noções de democracia, cidadania e inclusão social estão tratadas nos campos da ciência jurídica e da ciência social e, particularmente, na educação. Também intenciona investigar as formas como elas se configuram nos documentos curriculares nacionais e locais, ao mesmo tempo em que se constroem interpretações acerca das possibilidades, ou não, de que essas noções operem/proponham uma ideia de justiça curricular. Assim, parte-se da hipótese de que as noções de democracia, cidadania e inclusão social são os Princípios Fundamentais que embasam os Direitos Fundamentais, nesse caso particular o direito à educação, em uma escola reinventada como “para todos”, no atual estágio do capitalismo. A depender da forma como são incorporados pelos documentos curriculares, podem concretizar a ideia de justiça curricular. O desenho metodológico da investigação está orientado pela técnica da pesquisa qualitativa de um estudo comparado, de caráter bibliográfico-documental. São fontes documentais da pesquisa os documentos curriculares publicados em âmbito nacional e local, a saber: em Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª série) do ensino fundamental, nos anos de 1997 e 1998, respectivamente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), do ano de 1998b; o Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS em 2008 e o Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), organizado pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul em 2007. As áreas de comparação eleitas para análise são a diferença, a diversidade e a desigualdade. Essas áreas delimitam-se pela expressão das noções de democracia, cidadania e inclusão social e permitem observar as formas de incorporação dessas noções na prática da escrita curricular. As análises confirmaram o tom discursivo do reconhecimento da existência da diferença, da diversidade e da desigualdade na escrita dos documentos curriculares, mas são transpostas para o campo educativo como conteúdo disciplinar, com o objetivo de promover uma “escola para todos”. Os resultados apontam que democracia, cidadania e inclusão social, na escrita curricular, não são tomadas/apropriadas em seu sentido político, o que impede que, no processo educativo, sejam trabalhadas sob a perspectiva da educação emancipatória. Não encontramos inovação curricular, tampouco a justiça curricular. Isso porque os currículos oficiais não indicam práticas pedagógicas contra-hegemônicas, para as quais as tônicas seriam questionar a sociedade e as condições de vida, e não apenas reconhecer a forma como a realidade está constituída.

Palavras-chave: Educação Básica. Currículo. Justiça Curricular. Direito à Educação. Educação em Direitos Humanos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROINFANTIL

AUTORA: MAIARA DE OLIVEIRA NOGUEIRA

DATA: 06/06/2014 – Educação (Mestrado) – 103 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório - UFMS

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

Profa. Dra. Célia Maria Guimarães – UNESP

RESUMO: Este trabalho tem como objeto de estudo o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), com foco no professor de Educação Infantil e no processo de formação desses sujeitos. A pesquisa tem sua gênese nos estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Educação e Trabalho, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Optamos em realizar uma pesquisa qualitativa, uma vez que essa abordagem nos permite entender a

complexidade que compõe nosso objeto, por intermédio, principalmente da análise documental. Buscamos na legislação brasileira, nos estudos teóricos e no referido programa, conhecer e compreender os elementos que integram a formação inicial dos professores e as especificidades presentes na Educação Infantil, além de conhecer e analisar o PROINFANTIL, enquanto programa de formação inicial para professores da Educação Infantil. O PROINFANTIL compõe as estratégias do poder público de oferecer a formação exigida na legislação brasileira. Dessa forma, apresenta limitações que são peculiares a essas políticas. Os resultados nos permitiram conhecer o Programa, em especial, no Estado de Mato Grosso do Sul. O material impresso aborda a criança e o professor enquanto sujeito ativo e protagonista de sua história, o curso foi desenvolvido considerando o estudo concomitante ao trabalho, valorizando a ação docente como parte da formação. No entanto, situações desencadeadas ao longo do desenvolvimento do curso acabaram comprometendo todo o processo formativo e seu desdobramento nas instituições educativas. Dentre os fatos ocorridos no decorrer da formação destacamos: a não especificação da formação dos tutores, a pouca interação entre formadores e cursistas, à falta de políticas públicas que contemplassem a formação, oferecessem condições de trabalho e valorizassem o professor.

Palavras-chave: PROINFANTIL; Educação Infantil; Formação Inicial.

A PRÁTICA DA PESQUISA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) E MÉDIO: O QUE MOSTRAM AS PRODUÇÕES NO BRASIL (2004-2011)?

AUTORA: CHRISTIANE CAETANO MARTINS FERNANDES

DATA: 09/06/2014 – Educação (Mestrado) – 137 p – Início: 2012

ORIENTADORA: Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osorio – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osorio - UFMS

Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno – UFGD

RESUMO: Trata-se o presente estudo de pesquisa bibliográfica e documental. Caracterizada como ‘Estado do Conhecimento’, teve como objetivo central mapear teses de doutorado e dissertações de mestrado nos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil que abordaram a prática da pesquisa como instrumento pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental e no nível Médio, entre os anos de 2004 a 2011, nas bases de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal Domínio Público (PDP). Por meio do mapeamento, identificamos, conhecemos e analisamos as concepções e as abordagens adotadas pelos professores sobre tal prática. O corpus para análise foi composto por 31 trabalhos, sendo 30 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Utilizamos uma abordagem qualitativa, fundamentada na concepção crítico-dialética. Após o levantamento das dissertações e tese, respondemos algumas questões que nos conduziram a um avanço no conhecimento que vem sendo produzido sobre a temática escolhida em âmbito acadêmico. Constatamos, assim, que: além de a maioria dos textos ser no âmbito do mestrado, o ano de 2005 foi o que apresentou o maior número de trabalhos; a maioria das produções direcionou-se para o Ensino Médio e concentrou-se na Região Sul do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul – no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática; houve o predomínio dos estudos na área das ciências exatas. Além dessas informações, por meio da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), concluímos que a prática da pesquisa nas produções acadêmicas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, apresentou-se como um instrumento para romper com o modelo de ensino tradicional, com o professor como transmissor de conhecimentos, tendo em vista que não atende mais às necessidades da atual sociedade dinâmica e globalizada. Exige-se um novo tipo de formação em que o aluno – ao invés de sujeito passivo – torna-se ativo, com capacidade de construir o seu próprio conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a prática da pesquisa nos estudos analisados não mais privilegia as estratégias de ensino e os recursos didáticos tradicionais – considerados centrados no docente – mas outros que levam o educando a aprender a aprender, como o construtivismo piagetiano.

Palavras-chave: Pesquisa. Práticas de pesquisa. Dissertações e teses. Educação básica

CrITÉrios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as

demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuada nos casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submete os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/es/as) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / CCHS / UFMS

Campus da UFMS - Campo Grande - MS -

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.cchs@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618

e-mail: fabiany@uol.com.br